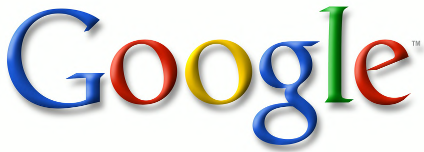
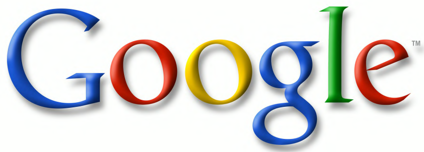







SIGILLUM ACADEMIAE HARVARDIANAE IN NOV·ANG·
VE
RI
TAS
CHRISTO ET ECCLESIAE

# Hegels Ansichten über Erziehung

im Zusammenhange

mit seiner Philosophie dargestellt.



## Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt der philosophischen Fakultät der Universität Leipzig

von

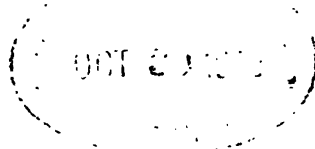
**Paul Entner**

aus Pegau.

DRESDEN-N.

Buchdruckerei Albert Hille

1906




Angenommen von der philosophisch-historischen Sektion
auf Grund der Gutachten
der Herren **Volkelt** und **Heinze.**

Leipzig, den 1. Februar 1905.

**Der Procancellar.**

Seeliger.

# Inhalt.

# Einleitung.

Wenn heute die Frage nach den pädagogischen Ansichten des Philosophen Hegel gestellt wird, so wird in den interessierten Kreisen vielfach Verwunderung die Folge sein; Verwunderung einmal, weil von Hegel nichts Systematisches über Erziehung vorliegt, Verwunderung ferner, weil man sich überhaupt nicht zu denken vermag, daß der Schöpfer abstrakter Gedankenentwicklungen, daß der, dessen spekulativer Geist das Ganze des Universums umspannt, sich „herabläßt" zu den Interessen einer einzelnen Gattung von Elementen des Weltalls, zu den praktischen Fragen menschlicher Erziehung. Es bildete sich das Vorurteil: Hegels Meinung über Pädagogik trage den Charakter der Geringschätzung.[1]) Es bestand bis in das fünfte Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts allgemein und ist noch heute weit verbreitet. Die Forschungen von Hegels Biographen Rosenkranz über des Philosophen Plan, die Pädagogik als System darzustellen,[2]) und die Herausgabe einer Sammlung von Zitaten als „Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht" durch Thaulow[3]) vermochten nicht, es zu zerstreuen. Bis zu gewissem Grade ist diese Wirkungslosigkeit eifriger Forschung und emsiger Arbeit ja begreiflich. Wird doch die Rosenkranzsche Biographie nur aus Interesse für Hegel, den Philosophen, gelesen, und die Thaulowsche Sammlung gar ist halb vergessen: niemand mag die drei Bände aneinandergereihter, aus dem natürlichen Zusammenhange ausgehobener Abschnitte aus Hegels Werken lesen. Aber man sollte meinen: Gerade Thaulows Arbeit hätte dazu angeregt, die feinen Beobachtungen, die treffenden Bemerkungen Hegels über Erziehung zu einem geschlossenen Ganzen als „Pädagogik Hegels" zu vereinen. Zwar existieren zwei derartige Arbeiten,[4]) aber die Darstellung und Beurteilung ist unvollkommen und einseitig-subjektiv. Die einschlagenden Artikel in den pädagogischen Enzyklopädien[5]) enthalten fast nur Zitate aus „Hegel" oder besser Abschnitte aus Thaulows Sammlung, und aus den Werken über „Geschichte der Pädagogik" erhält man, soweit Hegel überhaupt aufgenommen[6]) ist, nur ein schattenhaftes Bild von dessen Erziehungsgedanken; kurz: was die vorhandene Literatur über Hegels pädagogische Anschauungen bietet, läßt eine sehr mangelhafte Vorstellung von seinen Ideen über Erziehung entstehen und ist in keinem Verhältnisse zu deren Wert und Fülle. Diese Vorstellung teils zu vervollständigen, teils zu berichtigen: dazu will die vorliegende Arbeit beitragen.[7])

---

# I. ABSCHNITT

## Erziehung und Erzieher im allgemeinen.

### 1. Begriff und Ziel der Erziehung.

Der Begriff der Erziehung oder Bildung wird von Hegel in sehr verschiedener Weise gebraucht: verschieden einmal in Rücksicht auf das Objekt, verschieden zweitens mit Bezug auf die Art erzieherischer Betätigung. Wie aber und wo in Hegels Werken auch immer jene Begriffe vorkommen, stets begreifen sie als wesentlichen Bestandteil das Moment der Entwicklung in sich. Erziehung, Bildung ist Entwicklung; Entwicklung freilich in weit anderem Sinne, als heute darunter verstanden wird. Seit Darwin wenden die Entwicklungstheoretiker diesen Begriff auf die Formen und Gestalten der materiellen Natur an: Entwicklung ist ihnen das Hervorgehen der zusammengesetzteren Naturkörper aus einfacheren und einfachsten. Das den Veränderungen zu Grunde liegende, sie bedingende Prinzip steht zurück. In Hegels Begriff der Entwicklung dagegen geht das Prinzip der Welt ein; er läßt das Körperliche als das Sekundäre, Unwesentliche, als aufzuhebendes Moment zurückstehen. Das Prinzip aber ist die Idee, also ein Geistiges, ist der Geist selbst, oder wie Hegel es nennt, das Absolute. Das Absolute ist erstlich Keim des gesamten Weltalls, der Gesamtheit aller Gestalten, die wir unter die Begriffe »Natur« und »Geist« oder »Geschichte« subsumieren, ist der große Schöpfungsgedanke, sind die zeugenden Ideen. Das Absolute ist aber auch Zweck und Ziel, ist Produkt oder Verwirklichung dessen, was in ihm liegt; es ist das Universum in seiner großartigen und reichen Entfaltung, und zwar ist es dies als Bewußtsein seiner selbst. Das Absolute ist endlich drittens die Tätigkeit des Entfaltens selbst, die Produktion der reichentfalteten Wirklichkeit aus der im Keime eingeschlossenen Mannigfaltigkeit. Und diese Tätigkeit der Idee, dieses Hervortreiben oder Heraussetzen unentwickelter Gedankenbestimmungen, nennt Hegel die Bildung des Geistes. Sie ist ein Sichinsichvertiefen, wodurch die allgemeine Idee bestimmt wird, sich differenziert. Alles geht aus der Idee hervor und wird von ihr zusammengehalten. Die Idee ist Mittelpunkt und einschließende Peripherie zugleich (XIII; 41). »Der Geist geht in sich und macht sich zum Gegenstande, und die Richtung seines Denkens darauf gibt ihm Form und Bestimmung des Gedankens. Diesen Begriff, in dem er sich erfaßt hat und der er ist, diese seine Bildung, dies sein Sinn, von neuem von ihm abgetrennt, macht er sich wieder zum

Objekte, wendet von neuem seine Tätigkeit darauf. So formiert dies Tun das vorher Formierte weiter, gibt ihm mehr Bestimmungen, macht es bestimmter in sich, ausgebildeter und tiefer. Diese Bewegung ist eine Reihe von Entwicklungen, die nicht als gerade Linie ins abstrakte Unendliche hinaus, sondern als ein Kreis, als Rückkehr in sich selbst, vorgestellt werden muß. Dieser Kreis hat zur Peripherie eine große Menge von Kreisen; das Ganze ist eine große, sich in sich zurückbeugende Folge von Entwicklungen (XIII; 40). »Das Beisichsein des Geistes, das Zusichselbstkommen desselben — und das ist eben seine Bildung — kann als sein höchstes Ziel ausgesprochen werden. Nur dies will er und nichts anderes. Alles, was im Himmel und auf Erden geschieht — ewig geschieht — das Leben Gottes und alles, was zeitlich getan wird, strebt nur darnach hin, daß der Geist sich erkenne, sich sich selber gegenständlich mache, sich finde, für sich selber werde, sich mit sich zusammenschließe. Er ist Verdopplung, Entfremdung seiner selbst, aber um sich selbst finden zu können. Nur dies ist Freiheit; frei ist, was nicht auf ein anderes sich bezieht, nicht von ihm abhängig ist. Der Geist, indem er zu sich selbst kommt, erreicht dies, frei zu sein. Nur hier tritt wahrhaftes Eigentum, nur hier wahrhaft eigene Ueberzeugung ein« (XIII; 36). Diese Bildung des Geistes aber, die eine Unzahl sich unterordnender Entwicklungen in sich begreift und zur Einheit zusammenschließt, ist seine Selbstbetätigung, die eigene Arbeit, sich vom einfachen, unentwickelten Sein zum bewußten Dasein (oder mit Hegels Ausdrücken) sich vom Ansichsein zum Fürsichsein zu bringen, ist also Selbstentwicklung, Selbsterziehung und bildet ein wesentliches Moment von Hegels Begriff des Absoluten, des Geistes. Hiernach ist Erziehung oder Bildung bei Hegel zunächst die Selbstentwicklung des allem Sein als Prinzip zu Grunde liegenden Absoluten, die Selbstentfaltung der absoluten Idee aus der Unmittelbarkeit und Natürlichkeit des Ansichseins zur Bewußtheit und Bestimmtheit des Fürsichseins. Sie ist die Selbsterziehung des Weltprinzips und als solche dem Prinzipe, der sich aus sich schaffenden Vernunft immanent. Sie ist in diesem Sinne nicht absichtslose Tätigkeit, denn auch ihr Ziel, die Heraussetzung aller im Begriffe eingeschlossenen Bestimmungen, ist dem Vernunftbegriffe immanent. Sie ist nicht Selbstentfaltung, die zufällig dies oder jenes hervorbringt, sondern Zwecktätigkeit, die, was sie erzeugt, schaffen muß. Erziehung ist also zweckvolle Selbstentfaltung der Idee, gemäß der die Idee sich zu dem verwirklicht, was sie ihrem Begriffe nach ist. In dieser Bedeutung ist der Erziehungsbegriff Gegenstand der gesamten Hegelschen Philosophie: Gegenstand der Logik, worin die Entwicklung der Idee an sich; der Naturphilosophie, worin die Entwicklung der Idee in ihrem Anderssein, der Natur; der Geistesphilosophie, worin die Entwicklung der Idee nach ihrer Rückkehr zu sich selbst dargestellt wird.

In den Erziehungsbegriff geht weiterhin der bestimmtere Begriff der Menschheit ein. Die Idee, deren Selbsttätigkeit darauf beruht, daß sie wesentlich konkrete Einheit, d. i. Einheit unterschiedener Bestimmungen ist, entwickelt infolge der durch die konkrete Vereinheitlichung bedingte dialektische Kraft die innewohnenden Gegensätze für sich bis zum offenbaren Widerspruche und eint oder (mit Hegels Ausdrucke) hebt die gegensätzlichen Bestimmungen auf in einem höheren Begriffe, der bei weiterer Verfolgung selbst wieder zu Widerspruch führt und nun seinerseits aufgehoben wird. Durch aufeinanderfolgende Wiederholungen der Tätigkeiten der Position, Negation und Negation der Negation oder absoluten Negativität, die sogleich wieder Position wird, wird die Totalität der Welt erzeugt, entsteht auch der Begriff des Menschen als solchen, der Begriff der Menschheit. Die Idee, der Geist, stellt, so wie er ur-

sprünglich lediglich die in ihm enthaltenen Einzelbestimmungen sich gegenüberstellte, sich im Verlaufe der Selbstbetätigung sich selbst, sich als Ganzes gegenüber, unterscheidet sich von sich selbst und wird sein Anderes. In seinem Anderssein erscheint der Geist in zweifacher Weise: als Anderes in der reinen Idee, in vollkommener Allgemeinheit aufgefaßt, ist er sein eigenes Selbst, sein Sohn (religiös gefaßt: der Sohn Gottes); als Anderes in seiner Besonderung ist er die Natur und der endliche Geist, der Mensch. Der Mensch also, der endliche Geist, ist als Moment des Absoluten, als Moment Gottes gesetzt (IX; 335). »Die menschliche Natur ist als nicht verschieden von der göttlichen dargestellt: Der Mensch hat die Hoheit, ein Ebenbild Gottes zu sein. Aber hierbei ist ein großes Gewicht auf die Bestimmung zu legen, daß dies an sich so sei, daß es auf natürliche Weise (d. i. so wie der einzelne sich zeigt) nicht ist« (IX; 330, 331). Die Menschheit ist dem Begriffe nach (d. i. an sich) allerdings göttlichen Wesens, Geist; in Wirklichkeit aber, d. h. als Gesamtheit der natürlichen, existierenden Menschen ist sie ein ihrem Begriffe Entgegengesetztes, ihr Anderes. Die Rückkehr nun zu sich selbst, die Realisierung des Menschen- und Menschheitsbegriffes, ist Erziehung.

Diese Tätigkeit aber ist gleichzeitig Verwirklichung der Freiheit, Prozeß der Befreiung. Freiheit gehört zum Begriffe des Geistes. Im Naturzustande herrscht, was dem Begriffe des Menschen äußerlich und fremd ist: Eigenwille und Willkür (VII, 2; 282), subjektive Empfindungen und natürliche Begierden und Neigungen (VIII; 247), endlich auch der despotische Wille eines Einzelnen. Diese Unfreiheit, dieser äußere Zwang sind aufzuheben im Begriffe der Freiheit. Der Durchbruch der Freiheit aber, also des Zustandes der Menschheit, wo die Vernunft, das eigene Wesen, den Grund des Handelns ausmacht, schließt das Moment der Notwendigkeit nicht aus (XIII; 39). Freiheit ist das notwendige Handeln nach vernünftiger Einsicht. »Eine Freiheit, die keine Notwendigkeit in sich hätte, und eine bloße Notwendigkeit ohne Freiheit, dies sind abstrakte und somit unwahre Bestimmungen. Die Freiheit ist wesentlich konkret, auf ewige Weise in sich bestimmt und somit zugleich notwendig« (VI; 72.) Die Freiheit aber, und was wesentlicher ist, das Bewußtsein der Freiheit sind der Menschheit gekommen. Die Weltgeschichte ist der Befreiungsprozeß, der Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit (IX; 22). Sie ist der lange Verlauf der Durchbildung und Durchdringung des weltlichen Zustandes durch das Prinzip der Freiheit (IX; 22). »Die Orientalen wissen es noch nicht, daß der Geist oder der Mensch als solcher an sich frei ist; weil sie es nicht wissen, sind sie es nicht; sie wissen nur, daß Einer frei ist, aber eben darum ist solche Freiheit nur Willkür, Wildheit, Dumpfheit der Leidenschaft, oder auch eine Milde, Zahmheit derselben, die selbst nur ein Naturzufall oder eine Willkür ist. Dieser Eine ist darum nur ein Despot, nicht ein freier Mann. In den Griechen erst ist das Bewußtsein der Freiheit aufgegangen und darum sind sie frei gewesen, aber sie, wie die Römer, wußten nur, daß einige frei sind, nicht der Mensch als solcher. Dies wußten selbst Plato und Aristoteles nicht. Darum haben die Griechen nicht nur Sklaven gehabt und ist ihr Leben und der Bestand ihrer schönen Freiheit davon gebunden gewesen, sondern auch ihre Freiheit war selbst teils nur eine zufällige, vergängliche und beschränkte Blume, teils zugleich eine harte Knechtschaft des Menschlichen, des Humanen. Erst die germanischen Nationen sind im Christentume zum Bewußtsein gekommen, daß der Mensch als Mensch frei ist, die Freiheit des Geistes seine eigenste Natur ausmacht« (IX; 23, 24). Im weiteren Verlaufe der Geschichte ist dieses Prinzip der Freiheit dem menschlichen Wesen völlig einzubilden.

Erziehendes Subjekt in dem langen Prozeß der Befreiung ist die sich kraft ihrer dialektischen Begabung fort und fort differenzierende Idee oder, wie Hegel sie in seiner Geschichte der Philosophie gern nennt, der Weltgeist. Er erzieht auch hier sein Selbst, aber hier in dem besonderen Zustande des Andersseins. Er sondert sich vermöge der ihm immanenten Selbstunterscheidung in Lokalgeister. Sie sind für das einzelne Volk, was der Weltgeist für das Universum ist, geben jedem Volke seine besondere Bestimmung, die ihm der Weltgeist zur Erreichung des Endzweckes gesetzt hat. Die welthistorische Bestimmung Roms z. B. war die Ausbildung des Rechts als eines »Endlichen, Äußerlichen, aus dürrem Verstande Geborenen«, durch das sie anderen die Freiheit des Geistes gewinnen (IX; 388 u. X, 2; 116). Den Arabern war die Aufgabe, Kunst und Wissenschaft zu bewahren, bis die germanische Welt reif wurde, sie in sich aufzunehmen (IX; 431 ff.). Die germanische Nation soll das Prinzip der Freiheit in die Welt einbilden (XV; 118 f.). Und wenn die Völkerindividualitäten der ihnen gesetzten Bestimmung genügt haben, dann treten sie vom Schauplatze der Geschichte ab. Sie werden dem neuen Prinzipe eingegliedert oder gehen zu Grunde (IX; 97 f.). So verloren die Orientalen ihre Bedeutung an die Griechen. Die Römer lösten die Griechen ab und das Germanentum trat das Erbe der Römer an. Grausam zeigt sich in der Erziehung der Menschheit, wie das Glück der einzelnen, auch der Völkerindividuen nicht Weltzweck ist, wie die Weltgeschichte für sie nicht eigentlich Boden des Glücks, eher die Schlachtbank zum Tode ist (IX; 34). Der besondere Beruf der Völker macht das Geistige, Göttliche, in der Welt aus. Und »dieses Geistige, Göttliche, das sich durch die Geschichte macht, ist so stark, daß der Gedanke eines Individuums gegen diese Macht des Weltgeistes nichts bedeutet; und wenn diese Gedanken etwas bedeuten, realisiert werden können, so sind sie nichts anderes als das Produkt der Macht des allgemeinen Geistes. Der Einfall, daß Plato Gesetzgeber werden sollte, war dieser Zeit nicht angemessen. Solon und Lykurg waren es; aber in der Zeit Platos war dies nicht mehr zu machen. Plato lehnte ein weiteres Einlassen in den Wunsch jener Staaten ab, weil sie nicht in die erste Bedingung einwilligten, welche er ihnen machte: die Aufhebung des Privateigentums« (XIV; 174). Der Weltgeist, der Zeitgeist, die geistige Atmosphäre des Volkes waren eben mächtiger als der Wille jenes Einzelnen.

Wenn nun die Weltgeschichte die Zucht von der Unbändigkeit des natürlichen Willens zum allgemeinen und zur subjektiven Freiheit (IX; 128) und der freie Geist selbst es ist, der sein innerstes Wesen in der Menschheit zur Entfaltung bringt, so ist diese Arbeit für den Geist weder eine mühelose, noch für den, der an der Menschheit teil hat, eine zu Nichtstun und bloßem Zusehen verpflichtende oder auch nur berechtigende. Der Prozeß der Befreiung ist die harte Arbeit (VIII; 247) des Geistes gegen die Hemmnisse der äußeren Natur, die ja der Schauplatz der Geschichte ist und gegen die subjektiven Leidenschaften, die Gewalttätigkeit und den Unverstand des natürlichen Menschen (IX; 26). Beide Betätigungen der unvollkommenen Natur sind Schranken, die die Idee am kontinuierlichen Fortschreiten hindern, die das ganze Erziehungswerk, wie es sich in der Weltgeschichte darstellt, nicht als allmählich ansteigende Linie erscheinen lassen, die vielmehr Schwankungen, ein Auf und Nieder, also Rückschläge, auch Seitensprünge und Richtungsänderungen in dem Vervollkommnungsprozesse bedingen. »Verwickelt mit der Naturbedingung, der äußeren und inneren, wird er (der Geist, die Idee) an ihr nicht nur Widerstand und Hindernisse antreffen, sondern durch sie auch seine Versuche oft mißlingen sehen und den Verwicklungen, in die er durch sie oder durch sich versetzt wird, oft

unterliegen« (IX; 81). Unendlich vielfach sind die Mißverständnisse, Verwirrungen, Irrtümer und die Aus- und Abschweifungen, die die Verwirklichung der Freiheit als Endzwecks der Welt mit sich führt. Unendlich groß infolgedessen ist der Aufwand an Mitteln für die Realisierung der Freiheit. »Ihr sind alle Opfer auf dem weiten Altare der Erde und in dem Verlaufe der langen Zeit gebracht worden. Sie allein führt sich trotz allem durch, ist das allein Ständige im Wechsel der Begebenheiten und Zustände, ist trotz aller Hindernisse das allein Wirksame in ihnen« (IX; 25). Dabei ist zweifellos, daß, wenn trotz der Schwankungen von der Weltgeschichte als einem stetigen Vervollkommnungsprozesse des Menschengeschlechts geredet wird, der Blick auf den Weltverlauf im ganzen und nicht auf die kleinen und kleinsten Winkelzüge zu lenken ist, die als Instanzen gegen solche großzügige Betrachtungsweise dienen können.

Die Hemmnisse, die dem Vorwärtsdrängen der freien, absoluten Idee hinderlich sind, können eliminiert werden, wenigstens soweit sie der inneren Naturbedingung, der Subjektivität und Besonderheit des Menschengeistes, entstammen. Wenn auch der Begriff des Weltgeistes und seiner Tätigkeit ein Vorgreifen des genialen Menschen, also einen direkten, sprungweisen Fortschritt ausschließt, so ist dennoch eine Miterziehung der Menschheit durch die große, geschichtliche Individualität wenigstens insofern möglich, als sie dem Welt-, dem Zeitgeiste gewisse Schranken beseitigt. Die Großen wissen, was an der Zeit ist und setzen der Mitwelt gegenüber ihre ganze leidenschafterfüllte Persönlichkeit ein, um den Durchbruch der Idee in der Welt zu erreichen. »Das sind die großen Menschen in der Geschichte, deren eigene partikulären Zwecke das Substanzielle enthalten, welches Wille des Geistes ist. Sie sind insofern Herren zu nennen, als sie ihren Zweck und ihren Beruf nicht bloß aus dem ruhigen, angeordneten, durch das System geheiligten Laufe der Dinge geschöpft haben, sondern aus einer Quelle, deren Inhalt verborgen und nicht zu einem gegenwärtigen Dasein gediehen ist, die also aus sich zu schöpfen scheinen und deren Taten einen Zustand der Weltverhältnisse hervorgebracht haben, welche nur ihre Sache und ihr Werk zu sein scheinen« (IX; 30—41). In Wirklichkeit aber bedient sich die Vernunft ihrer. »Die großen Individualitäten führen aus, was eigener, immanenter Zweck der Völker ist« (IX; 32). Sie vollbringen instinktmäßig, was an und für sich in der Zeit lag. »Sie vollbringen ihr Interesse, aber erreichen ein anderes zugleich mit, das zwar innerlich darin liegt, aber das weder im Bewußtsein, noch in der Absicht lag, es zu erreichen« (IX; 30). Daß sie mit ihren partikulären Interessen die allgemeine Idee verwirklichen m ü s s e n, darin liegt nach Hegel »die List der Vernunft«. Sie ist ein wesentlicher Faktor in dem Prozeß der Menschenbefreiung, in der Erziehung des Menschengeschlechts. Zugleich mit ihr aber bedarf der Weltgeist eben der großen Individualitäten, und es ist schulmeisterlich, sie über ihre historische Bedeutung hinweg ihrer Leidenschaft wegen zu tadeln. »Welche Schulmeister haben von Alexander dem Großen, von Julius Cäsar nicht vordemonstriert, daß diese Menschen von solchen Leidenschaften getrieben und daher unmoralische Menschen gewesen seien? Woraus sogleich folgt, daß er, der Schulmeister, ein vortrefflicherer Mensch sei als jener, weil er solche Leidenschaft nicht besitze und den Beweis dadurch gebe, daß er Asien nicht erobere, den Darius nicht besiege, sondern freilich wohl lebe, aber auch leben lasse« (VIII; 163 u. II; 484 f.). Leidenschaft, Interesse, entwickelte Individualität bringen eben die Menschheit vorwärts, haben und nehmen an der Menschheitserziehung Anteil.

Aber auch die Mittelmäßigkeit vermag am Fortschreiten des Menschengeschlechts im Bewußtsein der Freiheit mitzuwirken. Durch eigene Bildung, das Streben jedes einzelnen nach

Abstoßung der Absonderlichkeiten seiner Natur, nach Teilnahme an der sittlichen Atmosphäre seiner Zeit trägt er zum Fortschritt der Menschheit im ganzen bei. Er ebnet den Boden zur Aufnahme der Ideen, die der Weltgeist der Zeit bestimmt. So wohl hat man Hegel zu verstehen, wenn er schreibt: »Vernunft und Freiheit bleiben unsere Losung und unser Vereinigungspunkt, die unsichtbare Kirche« (XIV; 13) oder: »Das Reich Gottes komme und unsere Hände seien nicht müßig im Schoß!«, endlich: »Ich rufe mir immer aus den Lebensläufen zu: Strebt der Sonne entgegen, Freunde, damit das Heil des menschlichen Geschlechts bald reif werde? Was wollen die hindernden Blätter, was die Aeste? Schlagt euch durch zur Sonne und ermüdet ihr, auch gut! Desto besser läßt sich schlafen!« Die Anteilnahme der Menschheit an ihrer Vervollkommnung ist zu f o r d e r n, und die Forderung bedingt ein gewisses Maß von Verantwortung bei Vernachlässigung der geforderten Pflicht. »Denen, die Knechte bleiben, geschieht kein Unrecht; denn wer für die Erringung der Freiheit das Leben zu wagen den Mut nicht besitzt, — der verdient, Sklave zu sein; — und wenn dagegen ein Volk frei sein zu wollen sich nicht bloß einbildet, sondern wirklich den energischen Willen zur Freiheit hat, wird keine menschliche Gewalt dasselbe in der Knechtschaft des bloß Regiertwerdens zurückzuhalten vermögen« (VII, 2; 282).

Die Erziehung oder Entwicklung der Menschheit ist aber nicht ein endloser Progreß, dergestalt, daß ihr wohl ein Menschheitsideal vorschwebt, daß dieses aber durch eine endliche Zahl von Entwicklungsstufen nicht, also niemals erreicht werde. So faßt Hegel seinen Erziehungsbegriff nicht. Der Menschheitsbegriff ist Ausgang, Weg und Ziel der Erziehung. Freier, göttlicher Geist i s t der Mensch; freier göttlicher Geist soll er w e r d e n. Das Ideal also, das zu erreichen der Menschheit gesetzt ist, ist nicht ein von außen in die Entwicklung getragener, ein fremder Begriff, sondern ist dem Menschheitsbegriffe innewohnend. Es ist nichts als die zu Grunde liegende Idee, aber zu reich gegliederter Bestimmtheit entfaltet. Darum kann sich die Menschheit zu nichts anderem entwickeln, als was sie ihrem Begriffe nach schon ist. Die Entwicklung kehrt in den Anfang zurück. Was im Kindesalter der Menschheit, bei den Orientalen an substanzieller Geistigkeit als Glaube, Zutrauen, Gehorsam, lediglich als äußere Substanzialität vorhanden war, das hat am Ende der Entwicklung die Form höchster, reinster Subjektivität erhalten. Nicht ein wesentlich anderer, wohl aber reicher gegliedert, mehr in die Tiefe getrieben wurde der Freiheitsbegriff durch seine Realisierung. Die orientalische Welt repräsentiert den Zustand des Ansichseins. Die gebildete Kulturwelt, das Ziel der Entwicklung, ist die Menschheit im Fürsichsein.

So notwendig wie der Anfang und das in den Anfang zurückgebogene Ende der Entwicklung sind, so notwendig zur Erziehung des Menschengeschlechts ist auch der Mittelzustand, die Menschheit in ihrem Anderssein. Die Dumpfheit des Traumzustandes, die Stille des Insichseins, die unreflektierte Unmittelbarkeit im Kindesalter der Menschheit bei den Orientalen, auch die lebendige, substanzielle Freiheit der Griechen geht durch die Römer zu Grunde. Die römische Welt ist Herrschaft, Rom abstrakter Herr der Welt (XIV; 426). Die Völkerindividuen werden dem abstrakt rechtlichen Prinzipe Roms aufgeopfert, »ihre konkreten Gestalten zerdrückt und der Allgemeinheit als Masse einverleibt. Rom wird ein Pantheon aller Götter und alles Geistigen, aber ohne daß diese Götter und dieser Geist ihre eigentümliche Lebendigkeit behalten« (IX; 132). Um frei zu werden, haben alle Völker erst durch die strenge Zucht der Unterwürfigkeit unter einen Herrn gehen müssen (VII, 2; 282). Denn dadurch ist das Gefühl der Trauer, der Un-

seligkeit über die Menschheit gekommen. Sie wurde in ihr Inneres gewiesen. Und nur aus diesem Schmerz und der Versenktheit in ihr eigenstes Wesen konnte der freie Geist im Christentum hervorgehen (XV; 5). Der Mensch mußte sich als das Negative seiner selbst, mußte den Schmerz seiner Nichtigkeit fühlen und sich über diesen Zustand hinaussehnen (IX; 322 f.).

Ein Ueberblick über alles, was über Menschheit und Menschheitsentwicklung dargelegt worden ist, führt nunmehr zu folgendem zweiten Erziehungsbegriffe bei Hegel:

Erziehung ist die infolge der Selbstentwicklung der Idee bewirkte, durch Leidenschaft und Interesse großer Individualitäten geförderte, von gebildeter Mittelmäßigkeit unterstützte Vervollkommnung der Menschheit aus dem Zustande unmittelbarer, substanzieller, noch unbewährter Geistigkeit durch die strenge Zucht abstrakter Knechtschaft zum Bewußtsein und subjektiven Gebrauche ihrer Freiheit.

In dieser Bedeutung ist Erziehung hauptsächlich Gegenstand der Hegelschen Philosophie der Geschichte.

Ein Vergleich beider Erziehungsbegriffe zeigt, daß wesentlich die Selbstbewegung der Idee, die Dialektik des Begriffs den Fortschritt macht. Differenzierung des Absoluten infolge von Sichinsichvertiefen ist die Erziehung ihrem Wesen nach, und ihre Stufen sind wesentlich logische Formen. Die Gestalten, in denen diese Formen sich verleiblichen (das eine Mal der Inbegriff aller Objekte, das ganze All, im zweiten Falle die Menschheit und ihre Besonderungen, die Völkerindividuen), sind bloße Ausdrucksweisen jener, ein Sekundäres, Unbedeutendes, ein Nur gegen die logischen Gedanken, gegen das allem Dasein zu Grunde liegende, entwickelte Begriffssystem. Die Erziehung ist so beide Male wesentlich logischer Prozeß, der allerdings in greifbaren Gestalten sich veräußerlicht und damit auch dem nichtspekulativen, dem gewöhnlichen Bewußtsein etwas von sich ahnen läßt (VII, 1; 49 ff. u. VI; 149 ff.).

Die Erziehung hat es endlich mit dem Menschen als Einzelwesen zu tun. Freilich gilt — und darauf wird unsere Aufmerksamkeit an anderer Stelle noch einmal zu lenken sein — das, was über die Fortentwicklung der Menschheit festgestellt ist, teilweise auch für den Einzelmenschen. Einzelerziehung und Erziehung der Gesamtheit stehen eben in beständiger Wechselwirkung. Von dieser aber soll vorläufig abgesehen werden. Die Menschheit als Ganzes, aber auch der Mensch als Einzelner sind ein Göttliches, Geistiges, Geist vom allgemeinen Geiste: Diese Tatsache muß hier noch einmal festgestellt werden. Das erhabenste der Geschöpfe ist der Mensch; denn Gott hat ihn zu seinem Ebenbilde gemacht (XII; 72 f.). Er ist es seinem Begriffe nach; denn er ist Moment in der logischen Selbstentfaltung der Idee, Gottes. Aber er ist es zunächst auch nur seinem Begriffe nach, ist Geist an sich, noch unbewährtes Göttliches, noch ohne Bewußtsein seiner Geistigkeit. In diesem Zustande ist das Kind, der Mensch als die Form der Möglichkeit des sittlichen Individuums (I; 399). Die Kindesunschuld aber ist nicht des Menschen höchstes Ziel (XVIII; 29). »Die kindliche Unschuld hat allerdings etwas Anziehendes und Rührendes, aber nur insofern sie an dasjenige erinnert, was durch den Geist hervorgebracht werden soll« (VI; 56). Dazu kommt, daß der noch unbewährte Begriff sich ins Dasein gesetzt, sich die Form natürlicher Existenz gegeben hat, infolgedessen natürliche Triebe, selbstische Interessen, willkürliches Belieben die Bestimmungsmomente des Handelns sind. Freilich pflegt der Naturzustand, der der Stand der Roheit, Gewalt und Ungerechtigkeit ist, als

vollkommener Zustand der Menschen geschildert zu werden. »Es ist aber zu bemerken, daß die Unschuld als solche keinen sittlichen Wert hat, insofern sie Unwissenheit des Bösen ist und auf dem Mangel an Bedürfnissen beruht, unter welchen Böses geschehen kann« (XVIII; 48 f. u. VII, 2; 157). In Wirklichkeit, d. i. für sich, kann der Mensch Geistiges, Vernünftiges erst werden. »Der Mensch wird erst als geistiges Wesen wirklich, wenn er seine natürlichen Begierden überwindet. Diese Ueberwindung wird nur durch die Voraussetzung möglich, daß die menschliche und göttliche Natur an und für sich eins seien und daß der Mensch, insofern er Geist ist, auch die Wesentlichkeit und Substanzialität hat, die dem Begriffe Gottes angehört. Die Vermittlung ist eben durch das Bewußtsein dieser Einheit bedingt. Die Hauptsache ist, daß der Mensch dies Bewußtsein ergreift und daß es beständig in ihm geweckt wird« (IX; 385). Es handelt sich also darum, daß der Mensch, der nach der unmittelbaren Existenz an ihm selbst ein Natürliches, seinem Begriffe Äußeres ist, sein eignes wahres Selbst erreicht, verwirklicht. Die Verwirklichung der ursprünglichen Anlage, Möglichkeit ist aber zunächst wieder ein logischer Prozeß, dessen einzelne Entwicklungsphasen allerdings sich auch äußeres Dasein geben, demnach auch dem nichtspekulativen Bewußtsein (wenn auch nicht in ihrer Wahrheit, Reinheit und Tiefe) erkennbar sind. »Erst durch die Ausbildung seines eigenen Körpers und Geistes, wesentlich dadurch, daß sein Selbstbewußtsein sich als freies erfaßt, nimmt der Mensch sich in Besitz und wird das Eigentum seiner selbst und gegen andere. Dieses Besitznehmen ist umgekehrt ebenso dies, das, was er seinem Begriffe nach (als eine Möglichkeit, Vermögen, Anlage) ist, in die Wirklichkeit zu setzen, wodurch es ebensowohl erst als das Seinige gesetzt, als auch als Gegenstand und vom einfachen Selbstbewußtsein unterschieden und dadurch fähig wird, die Form der Sache zu erhalten« (VIII; 92). Die Realisierung der Möglichkeit des sittlichen Individuums nun ist Erziehung. »Das Kind« — so äußert sich Hegel darüber — »als Mensch überhaupt ist zwar ein vernünftiges Wesen, allein die Vernunft des Kindes als solchen ist zunächst nur als ein Innerliches, d. h. als Anlage, Beruf usw. vorhanden, und dieses nur Innerliche hat zugleich für das Kind, als der Wille seiner Eltern, die Kenntnis seiner Lehrer, überhaupt als die es umgebende vernünftige Welt, die Form eines nur Äußerlichen. Die Erziehung und Bildung des Kindes besteht dann darin, daß es das, was es zunächst nur an sich und damit für andere (d. i. für die Erwachsenen) ist, auch für sich werde« (VI; 278). An anderer Stelle (VII, 2; 82) lesen wir: »Der Geist muß zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heißt Erziehung» oder (I; 399): »Die Erziehung nach ihrer Bestimmtheit ist das erscheinende fortgehende Aufheben des Negativen oder Subjektiven. Denn das Kind ist als die Form der Möglichkeit eines sittlichen Individuums ein Subjektives oder Negatives, dessen Mannbarwerden das Aufhören dieser Form und dessen Erziehung die Zucht oder das Bezwingen derselben ist; aber das Positive und das Wesen ist, daß es an der Brust der allgemeinen Sittlichkeit getränkt, in ihrer absoluten Anschauung zuerst als eines fremden Wesens lebt, sie immer mehr begreift und so in den allgemeinen Geist übergeht.« Wenn Hegel von einem Umgestalten der Seele redet, so ist damit nicht gemeint, daß etwas wesentlich anderes, als vorher vorhanden war, als Produkt der Erziehung erscheint. Die Erziehung findet alles in der Seele vor, freilich nur unentwickelt, in unmittelbarer natürlicher Einheit. Umgestalten soll vielmehr heißen: Vertiefen, entwickeln, zum Bewußtsein bringen, wie es aus (XIII; 34) hervorgeht: »Der Mensch, der an sich vernünftig ist (also z. B. das Kind), ist nicht weiter gekommen,

wenn er für sich vernünftig ist. Das Ansich erhält sich, und doch ist der Unterschied ganz ungeheuer. Es kommt kein neuer Inhalt heraus; doch ist diese Form ein ungeheurer Unterschied. Auf diesen Unterschied kommt der ganze Unterschied in der Weltgeschichte an. Die Menschen sind alle vernünftig; das Formelle dieser Vernünftigkeit ist, daß der Mensch frei ist; dies ist seine Natur. Doch ist bei vielen Völkern Sklaverei gewesen und ist zum Teil noch vorhanden, und diese Völker sind damit zufrieden. Der einzige Unterschied zwischen den afrikanischen und asiatischen Völkern, den Griechen und Römern und der modernen Zeit ist nur, daß diese es wissen, es für sie ist, daß sie frei sind. Jene sind es auch, aber sie wissen es nicht, sie existieren nicht als frei. Dies macht die ungeheure Änderung des Zustandes aus. Alles Erkennen, Lernen, Wissenschaft, selbst Handeln beabsichtigt weiter nichts, als das, was innerlich an sich ist, aus sich herauszuziehen und sich gegenständlich zu machen.«

Wenn auch bisher die Erziehung des Einzelmenschen als ein Entwicklungsprozeß überhaupt gefaßt, wenn also das Moment eines persönlichen Erziehers beiseite gelassen wurde, so ist Hegel doch von der Tatsache und Wirkung auch persönlicher Beeinflussung zu überzeugt, als daß er nicht bei Gelegenheit auch dieses Momentes gedächte. Eine Kunst nennt er die Erziehung (VIII; 212) und deutet damit auf die Einwirkung einer Persönlichkeit, eben des Künstlers, hin. »Pädagogik ist die Kunst, die Menschen sittlich zu machen; sie betrachtet den Menschen als natürlich und zeigt den Weg, ihn wiederzugebären, seine erste Natur zu einer zweiten geistigen umzuwandeln, so daß dieses Geistige in ihm zur Gewohnheit wird.« Stärker tritt die Bedeutung persönlicher Erziehung in Hegels erster Rektoratsrede (XVI; 189, 190) hervor: »Die Wichtigkeit einer guten Erziehung fühlt sich nie stärker als unter den Umständen unsrer Zeiten; die innern Schätze, welche die Eltern ihren Kindern durch eine gute Erziehung .... geben, sind unverwüstlich.« Allzuhoch allerdings schätzt Hegel die direkte erziehliche Einwirkung eines persönlichen Erziehers nicht ein. In dieser Beziehung muß man Rosenkranz beistimmen: Erziehung ist Hegel weniger die Einwirkung der selbstbewußten moralischen und didaktischen Virtuosität eines Individuums auf andere Individuen, sondern vielmehr die Beseelung des einzelnen durch den Geist seiner Familie, seiner Schule, seines Standes, seines Volkes, seiner Kirche (R., Hegels Leben, 254).

Nun zeigen sich die Menschen allerdings, nach ihrer Erscheinung betrachtet, als sehr verschieden in Rücksicht des Willens überhaupt, nach Charakter, Sitte, Neigung, besonderen Anlagen. Sie sind nicht bloß, worauf schon aufmerksam gemacht wurde, überhaupt natürliche Einzelwesen, mit Ungeistigkeit überhaupt begabt, sondern jeder zeigt diese Natürlichkeit, Unmittelbarkeit nach einer anderen Richtung. »Sie sind insofern besondere Individuen und unterscheiden sich durch die Natur voneinander. Jeder hat Anlagen und Bestimmungen in sich, die dem anderen fehlen« (XVIII; 24). Das sind aber zunächst bloße Anlagen, die, wenn sie nicht verkommen, nicht verliederlichen, nicht in schlechte Originalität ausarten sollen, nach allgemeingiltigen Weisen ausgebildet werden müssen (VII, 2; 83 f.). Dadurch kommen die Individuen, die von Natur ungleich sind, bei fortschreitender Differenzierung auf dem Wege der Kultur und der sittlichen Organisationen zur wechselseitigen Anerkennung und moralischen Geltung, und darin nur besteht das Maß der erreichbaren und gesetzlichen Gleichheit (II; 432, 435). Diese besondern Bestimmungen geben jedem Individuum sein Gepräge, machen seine Individualität aus. Aber bei der abstrakten, noch unentwickelten Individualität soll nicht stehen geblieben werden. Sie muß eben die Weihe der Allgemeinheit, der objektiven Sittlichkeit

erhalten. Sie ist zu läutern. Ueber das Verhältnis von Individualität und Allgemeinheit wird später noch Genaueres zu sagen sein. Vorläufig mag feststehen: Die freie Sittlichkeit ist das Ziel, in das die Eigenart einmündet; dabei gibt diese die Richtung, die Bestimmung für jene an. Wir können wohl sagen: Das Individuum ist gemäß seiner Bestimmung zu versittlichen; seine Individualität, Ursprünglichkeit ist zu vergeistigen (XIV; 268, 301 ff., 331 f.).

Die Erziehung, einerlei ob als unpersönlicher Prozeß oder als persönliche Tätigkeit, schafft also der Allgemeinheit, der Idee den Inhalt der Besonderheit, und umgekehrt wird die Besonderheit, die natürliche Individualität durch die Allgemeinheit, Vernunft geläutert zu freier Subjektivität, zu vernünftiger Einzelheit. Die Sittlichkeit, die dem Individuum ursprünglich als äußere Autorität, Atmosphäre, Empfindung galt, erkennt es als sein eignes Wesen, wird sein freies Eigentum. Diese rein ideelle Zielbestimmung findet bei Hegel auch ihren praktischen Ausdruck, und zwar in der Forderung der Erziehung für den Staat. Der Staat ist ja die vollendete Sittlichkeit, der reale, objektivierte Geist (XIV; 271. VII, 2; 278), so daß für Hegel allein das Wahre ist: sittlich sei, den Sitten seines Landes gemäß zu leben, und daß auf die Frage nach der besten Erziehung ihn die Antwort eines Pythagoräers einzig richtig dünkt: »wenn du (nämlich der Fragende) ihn (den Sohn) zum Bürger eines wohleingerichteten Staates machst« (XIII; 275 u. I; 400). Die Besonderheit des Individuums ist hiernach dem Staate als der Verkörperung der Allgemeinheit, der Vernunft und Sittlichkeit einzubilden, muß befähigt werden, dem öffentlichen Leben anzugehören (XVI; 175). Und es ist ein großes Prinzip, im Geiste seines Volkes zu leben.

Damit findet der Grundsatz: Die Erziehung ist vom Geiste der Zeit fernzuhalten, seine Ablehnung: »Jetzt will man«, sagt Hegel, »die Erziehung vom Geiste der Zeit freihalten; der Mensch kann sich aber dieser höchsten Macht des Staates nicht entziehen, sondern steht, wenn er sich auch absondern will, bewußtlos unter diesem Allgemeinen« (XIII, 277). »Die pädagogischen Versuche, den Menschen dem allgemeinen Leben zu entziehen und auf dem Lande heraufzubilden (Rousseau im Emil), sind vergeblich gewesen, weil es nicht gelingen kann, den Menschen den Gesetzen der Welt zu entfremden. Wenn auch die Bildung der Jugend in Einsamkeit geschehen muß, so darf man ja nicht glauben, daß der Duft der Geisterwelt nicht endlich durch diese Einsamkeit wehe und daß die Gewalt des Weltgeistes zu schwach sei, um sich dieser entlegenen Teile zu bemächtigen. Darin, daß es Bürger eines guten Staates ist, kommt erst das Individuum zu seinem Rechte« (VIII; 214). Falsch und unnütz ist es also, Weltflucht als Erziehungsziel hinzustellen: falsch, denn dann entgeht das Individuum seiner Bestimmung, und Weltverlorenheit erzeugt und ist Verrücktheit (X, 2; 160); unnütz, weil die geistige Atmosphäre, der Zeitgeist auch den einsam Abgeschlossenen umfängt und beeinflußt. Daß freilich das verwirrende Weltgetriebe, das Geräusch und der verführende Einfluß gärender Zeitumstände von dem unfertigen Zöglinge ferngehalten werden müssen: der Meinung ist auch Hegel (XVI; 197); Weltflucht aber wird damit nicht gepredigt.

Wenngleich zum Leben erzogen wird, so sollen doch Weltumgänglichkeit, äußere Lebensart nicht explizites Ziel der Erziehung sein. Falsche Wertung der Dinge, Veräußerlichung des Menschen würden die unausbleibliche Folge sein. »Vielen Schaden hat gewiß in der modernen Erziehung der Grundsatz gemacht, daß den Kindern frühzeitig auch die Weltumgänglichkeit beizubringen und sie zu dem Ende in den Umgang, d. h. in die Vergnügungen und Zerstreuungen der Erwachsenen einzuführen seien.« Vertiefte innere Bildung läßt umgekehrt

sehr bald auch mit der Gewohnheit der äußerlichen Bezeigung und des Benehmens in der Welt zurechtkommen (XVI; 197. 198). Solche Weltgewandtheit, die einem inneren Kerne entstammt, ist Urbanität, eine Eigenschaft, die Hegel für außergewöhnlich wertvoll hält und die er nicht stark genug an Sokrates hervorheben und bewundern kann. »Er (Sokrates) hat unter seinen Mitbürgern gelebt und steht vor uns als eine jener großen plastischen Naturen, durch und durch aus einem Stück, wie wir sie in jener Zeit zu sehen gewohnt sind, als ein vollendetes klassisches Kunstwerk, das sich selbst zu dieser Höhe gebracht hat. Solche Individuen sind nicht gemacht, sondern zu dem, was sie waren, haben sie sich selbst gebildet; sie sind das geworden, was sie haben sein wollen und sind ihm treu gewesen« (XIV; 54). »Seine Mäßigkeit im Leben ist ebenso eine Kraft des Bewußtseins, aber nicht als ein gemachtes Prinzip, sondern als ein Sichrichten nach seinen Umständen; in Gesellschaft war er ein Lebemann .... Dies ist keine Mäßigkeit, die in dem wenigsten Genusse besteht, keine absichtsvolle Nüchternheit und Kasteiung, sondern eine Kraft des Bewußtseins, das sich selbst im körperlichen Uebermaße erhält« (XIV; 56). »Sein Betragen gegen andere war nicht nur gerecht, wahr, aufrichtig, ohne Härte, ehrlich; sondern wir sehen an ihm ein Beispiel ausgearbeitetster attischer Urbanität, d. h. eine Bewegung in den freiesten Verhältnissen, eine offne Redseligkeit, die ihrer immer besonnen ist und, indem sie eine innere Allgemeinheit hat, zugleich immer das richtige, lebendige Verhältnis zu den Individuen und zu der Lage trifft, worin sie sich bewegt: den Umgang eines höchst gebildeten Menschen, der in seine Beziehungen zu anderen nie etwas Eigenes bei aller Lebendigkeit legt und alles Widrige vermeidet« (XIV; 56. 57). Die Urbanität ist Freude an der Welt und an dem Verkehre mit ihr. Sie führt niemals zu Unmäßigkeit, ist der freimütige, gefällige Ton, der im gegebenen Falle bei aller Rücksicht doch keine Schonung kennt. Sie ist das taktvolle Auftreten in allen menschlichen Verhältnissen — ein weiteres Moment der Erziehung, aber nicht abstraktes, einseitiges Prinzip, sondern gegründet auf innere Bildung, zugleich frei von der Weise der Litanei moralischer Tugenden.

Immer, so sahen wir bisher, zielt die Erziehung auf die Entwicklung des Geistes zur Freiheit, zum Selbstbewußtsein ab. Von körperlicher Pflege hörten wir bisher nichts. Zwar redet eine Stelle oben von der Ausbildung des Körpers neben der des Geistes, aber jene tritt gegen diese sofort in den Hintergrund. Es ist überhaupt bemerkenswert, daß Hegel dem Körper als solchem wenig Berechtigung einräumt. Dieser gilt ihm nur, soweit er Äußerung gewisser Stufen der logischen Entwicklung ist, hat nur Daseinsberechtigung als Objektivierung des Geistes (VI; 382). Als solche freilich ist der Körper ein Notwendiges. »Er gehört zu meiner Idee, ist das unmittelbare, äußerliche Dasein meines Begriffs, macht mein einzelnes Naturleben aus. Man muß daher für vollkommen leer die Vorstellung derer halten, welche meinen: eigentlich sollte der Mensch keinen organischen Leib haben, weil er durch denselben zur Sorge für die Befriedigung seiner physischen Bedürfnisse genötigt, somit von seinem rein geistigen Leben abgezogen würde und zur wahren Freiheit unfähig wäre« (VII, 2; 236). Infolgedessen muß dem Körper auch sein Recht widerfahren. Man muß ihn schonen, gesund und stark erhalten, darf ihn nicht verächtlich und feindlich behandeln. »Gerade durch Nichtachtung oder gar Mißhandlung meines Körpers würde ich mich zu ihm in das Verhältnis der Abhängigkeit und der äußeren Notwendigkeit des Zusammenhanges bringen; denn auf diese Weise machte ich ihn zu etwas — trotz seiner Identität mit mir — gegen mich Negativem, folglich Feind-

seligem, und zwänge ihn, sich gegen mich zu empören, an meinem Geiste Rache zu nehmen« (VII, 2; 237). Den Leib zum Selbstzwecke zu machen, z. B. wie Athleten und Seiltänzer tun, ist abstraktes Prinzip. Er ist lediglich zum gefügigen und geschickten Werkzeuge der geistigen Tätigkeit zu machen, so umzugestalten, daß die Seele in ihm sich auf sich selber bezieht, daß er zu einem mit ihrer Substanz, der Freiheit in Einklang gebrachten Akzidens wird. Zu diesem Dienste muß der Leib erst gebildet werden (VII, 2; 237 f.); aber auch nur dazu. Denn macht man ihn zum Zwecke seiner Beschäftigung, so wird er etwas Gefährliches, Bedeutendes für den Geist (XVIII; 63), während er lediglich Instrument der Seele (VI; 382), unterwürfiger, widerstandsloser Vollstrecker ihres Willens sein soll (VII, 2; 156). So ist die körperliche Erziehung nichts als ein Inbesitznehmen des Körpers durch das geistige Prinzip, durch die jeweilige Stufe der logischen Entwicklung (VI; 382), nichts als eine Bemächtigung der Leiblichkeit durch die Seele (X, 1; 151). Zu warnen ist dabei vor einer Ueberschreitung des Maßes im Gebrauche sowohl der physischen als der geistigen Kräfte. Das Zuviel oder Zuwenig — beide haben Abstumpfung und Schwächung der beiderlei Kräfte zur Folge (XVIII; 64). Wenn also bei Hegel das Körperliche, die Leiblichkeit hinter dem Geistigen zurücktritt, so gehört es doch zur Natur des Menschen und muß als Menschliches in den Bereich der Bildung gezogen werden. Denn »wie das *nihil humani a me alienum puto* in moralischer Rücksicht ein schönes Wort ist, so hat es auch zum Teil in technischer .... Beziehung seine Bedeutung. Ein sonst gebildeter Mensch hat in der Tat seine Natur nicht zu etwas Besonderem beschränkt, sondern sie vielmehr zu allem fähig gemacht« (XVI; 2. Rede).

Fassen wir alles, was über die Erziehung des Einzelmenschen festgestellt wurde, zusammen, so ergibt sich folgender dritte Erziehungsbegriff: Erziehung begreift die Gesamtheit der Einflüsse auf den Einzelmenschen in sich, um seine Bestimmung als Mensch, d. i. als geistiges, vernünftiges Wesen zu verwirklichen.

Dieser Begriff ist im Gegensatz zu den beiden anderen spezifisch pädagogisch, weil in ihn das Moment der planmäßigen Einwirkung auf andere mit eingeht. Jene ersten, die von Erziehung im weitesten Sinne handeln, im Sinne von bloßer Entwicklung der Idee, sind nicht eigentliche Erziehungsbegriffe. Hegel stellt sie auch nicht ausdrücklich als solche hin. Wenn wir es tun, so geschieht es infolge des unmittelbaren Eindrucks, den das Studium der Hegelschen Entwicklungsphilosophie im Leser hinterläßt. Damit teilen wir den Standpunkt Rosenkranz's. Rosenkranz entwickelt die Pädagogik streng nach Hegelschen Prinzipien (vgl. seine »Pädagogik als System«) und gelangt auch zu dem mehrfachen Erziehungsbegriffe. Gleichwohl mag zugegeben sein, daß, was wir als Begriff im weitesten Sinne hinstellen, mehr Grundlage und Voraussetzung des eigentlichen Erziehungsbegriffs als dieser selbst ist. Dennoch wollen wir der Durchsichtigkeit der Darstellung wegen an jener uneigentlichen Bezeichnung festhalten, wenn wir nur bedenken, daß sie auch uneigentliche Bezeichnung ist. Die enge Beziehung der drei Begriffe untereinander wird ohne eine weitere Bemerkung verständlich machen, daß Gelegenheit genug sein wird, sich jener ersten Feststellung zu erinnern, wenn sich auch wesentlich der dritte, als der eigentliche Begriff, durch die folgende Darlegung hindurchziehen wird. Die Erziehung des Individuums kann eben nicht gedacht werden ohne die der Menschheit, ohne die Selbstentfaltung der Idee und teilweise auch umgekehrt.

Wenn aber der dritte Erziehungsbegriff, in den wesentlich der Begriff des Menschen als Einzelwesens eingeht, alle Einflüsse einschließt, wird, das geht aus den letzten Darlegungen

unzweifelhaft hervor, eine vierte, noch mehr eingeschränkte Bedeutung der Erziehung bei Hegel festgesetzt werden können. Es war ja Gelegenheit vorhanden, zwischen persönlichen und unpersönlichen Erziehungsfaktoren zu unterscheiden und zu erkennen, daß Hegel jene unter dem Namen der Pädagogik als einer Kunst begreift. Wir werden hieran noch das Merkmal absichtlichen Einwirkens anschließen und glauben, damit Hegels Meinung von der Erziehung als einer Kunst noch schärfer zum Ausdruck zu bringen. Denn einmal ist nach Hegels ästhetischen Ansichten alle Kunst Verleiblichung von Gedanken, Objektivierung von Ideen, also absichtsvolle Tätigkeit. Und zum anderen zeigen, selbst wenn man nicht geneigt sein sollte, hier dem Worte »Kunst« auch den strengen Begriff unterzulegen, direkte Aussprüche, daß Hegel von der Erziehung überhaupt die direkt absichtliche unterscheidet und daß diese wesentlich persönlich ist. Freilich ist hier zweierlei zu bemerken: Erstlich haben wir das Moment der Absichtlichkeit zu unterscheiden von dem der Zweckmäßigkeit. Gemäß dem Hegelschen Begriffe der Idee, welcher der Zweck ihrer Tätigkeit, d. i. die Entwicklung ihres Inhaltes, immanent ist, haben wir alle Erziehung als zweckvolle Entwicklung des Geistes überhaupt und des endlichen Geistes erkennen müssen. Wenn wir nun hiervon die Erziehung als absichtliche Tätigkeit scheiden, so meinen wir mit Hegel, daß der zunächst immanente Zweck aus seiner Innerlichkeit herausgeholt, d. h. erkannt und seine Verwirklichung alsdann von außen direkt gefördert, unterstützt wird. So ist, um in Hegels schwülstiger Sprache zu reden, Erziehung in diesem Sinne die Einwirkung des nach außen gerissenen immanenten Zweckes auf seine eigene Innerlichkeit. Zweitens ist festzustellen, daß die absichtliche Einwirkung zwar wesentlich, aber nicht durchaus persönlicher Art ist; z. B. ist die ganze Organisation der Schulerziehung derart, daß schon deren Geist erzieherisch wirkt, daß die ganze Atmosphäre des Schullebens, die doch persönlich in strengem Sinne nicht genannt werden kann, versittlichend zu wirken imstande ist. Es wird sich überhaupt durch die ganze Betrachtung hindurch zeigen, daß die Hegelschen Begriffe zwar bestimmt, aber doch nicht so starr sind, daß man sie in präzise Formeln zusammenfassen könnte. Sie sind in beständigem Flusse, zielen schon auf etwas erst Folgendes hin, da sie (jeder einzelne) kraft ihrer Natur als Stufen der allgemeinen logischen Entwicklung Einheiten unterschiedlicher Bestimmungen sind, die sich zu neuen und neuen Einheiten entwickeln. In einer vierten Form wird also der Erziehungsbegriff so zu fassen sein: Erziehung ist die absichtliche, persönliche Einwirkung auf das unentwickelte Individuum, um dieses seiner Bestimmung als Menschen entgegenzuführen. In dieser Bedeutung ist Erziehung eine Kunst und heißt Pädagogik.

Der Begriff der Erziehung in seiner vierfachen Form wurzelt im letzten Grunde im Begriffe des Menschen als einer Stufe der logischen Entwicklung der Vernunft, als geistigen, vernünftigen Wesens und in der immanenten Entwicklung dieses Begriffs aus dem Zustande des Ansichseins durch den der Entzweiung oder des Andersseins hindurch zu dem des Fürsichseins, wo der Geist sich auch als Geist erkennt und darnach handelt. Er ist damit ein für alle Zeiten gültiger und doch gleichzeitig für jede ein anderer Begriff; d. h. in Hegels Sprechweise: Er ist kein abstrakt allgemeingiltiger, sondern ein konkreter Begriff, der nicht losgelöst werden kann aus dem Ganzen der logischen Entwicklung, der jeder Entwicklungsstufe und deren Objektivierung, also jeder Zeit, Rechnung zu tragen hat (XIII; 276 u. XVI; 174 f). Die Stufen der Sittlichkeit sind im Verlaufe der Vernunftentwicklung, im Ganzen der Weltgeschichte andere und andere, reicher und reicher entwickelte. Der im Menschen realisierte Begriff wird

tiefer und tiefer in sich hineingetrieben. Mehr und mehr Bestimmungen werden aus dem Ansichsein zur Existenz herausgesetzt (IX; 51). So ist der Begriff des Menschen absolut und relativ zugleich. Das Individuum ist Mensch überhaupt und gleichzeitig Sohn seiner Zeit. Damit ist aber auch der Begriff der Erziehung bestimmt als ein systematischer, absoluter und als ein historischer und relativer zugleich, als ein Begriff, der das Endziel der Entwicklung, die Stufe des sich selbst erfassenden Geistes in sich faßt und doch um die jeweils gegenwärtige Bildungsstufe nicht herumkommt, der diese zwar aufzuheben sich bestrebt, aber nicht vernachlässigt. Die Erziehung bei Hegel erweist sich also ihrem Begriffe nach als idealistisch und realistisch zugleich.

## 2. Historische Tatsache, Möglichkeit und Notwendigkeit der Erziehung.

Wenngleich schon dadurch, daß Hegel sich mit dem Erziehungsbegriffe beschäftigt, auch seine Ueberzeugung von der Tatsache der Erziehung feststeht, sollen doch Hegels direkte Hinweise auf das Vorhandensein der Erziehungstätigkeit zu allen Zeiten nicht unvermerkt bleiben. Es erscheint dies umsomehr nötig, als man ziemlich allgemein an Hegels Weltanschauung mit dem Vorurteile herantritt: sie kümmere sich nicht um die Tatsachen des Weltgeschehens, sondern sei eitel Hirngespinst; ein Vorurteil, daß nach jeder Richtung hin unhaltbar ist. Hegel ist von der historischen Tatsache der Erziehung fest überzeugt. Das beweisen seine Philosophie der Geschichte und seine Geschichte der Philosophie. Erzogen, die geistige Entwicklung des Menschen beeinflußt wurde zu allen Zeiten, soweit die Geschichtsquellen reichen. Die Griechen, deren Bildungswelt noch heute als Grundlage unserer Geistesentfaltung angesehen wird, sind beeinflußt von der vorausgegangenen orientalischen Bildung. Freilich haben sie dabei nur den Anstoß von außen empfangen, im übrigen sind sie aus sich selbst hervorgegangen. Es haben sich die beiden abstrakten Prinzipe, »der orientalische Substanzialismus der unmittelbaren Einheit des Geistigen und Natürlichen und die abstrakte Subjektivität des Insichseins« zur Stufe des griechischen Schönheitsideals geeint (XIII; 171 ff.). Pythagoras war nach der belehrenden und versittlichenden Seite hin ein echter Volkslehrer (XIII, 227). Er beabsichtigte zum ersten Male eine Totalität, ein Umfassen des ganzen Menschen und Lebens, eine Erziehung durch Bildung der Intelligenz, des Gemüts und Willens (XIII, 236). Er selbst erwarb seine Bildung durch Reisen (XIII, 224). In Aegypten wurde ihm das Bewußtsein: das Individuum sollte auf sich besonders sehen, daß es innerlich und äußerlich ein würdiger Mensch sei — ein sittliches Kunstwerk (XIII, 225). Er selbst war ein solches, eine würdige plastische Natur und erstrebte das an jedem Mitgliede seines Bundes (XIII, 230). Der Formalismus der pythagoräischen Erziehung wird von Hegel abgelehnt. »Die Pythagoräer hatten eine sehr bestimmte Tagesordnung, gleiche Kleider u. s. f. Des Morgens gleich beim Aufstehen war ihnen auferlegt, die Geschichte des vorhergehenden Tages sich ins Gedächtnis zu rufen, indem, was an dem Tage zu tun ist, mit dem (Tun) des gestrigen eng zusammenhängt. Wahre Bildung ist nicht, auf sich so sehr seine Aufmerksamkeit zu richten, sich mit sich als Individuum beschäftigen — Eitelkeit; sondern sich vergessen, in die Sache, das Allgemeine vertiefen — Selbstvergessenheit. Die zur Pflicht gemachte häufige Reflexion über sich, gefährliche unnütze Aengstlichkeit benimmt die Freiheit« (XIII; 233. 234). Bildner des Volks waren auch die Sophisten (XIV; 9). Sie weckten und pflegten das Bedürfnis nach denkender Betrachtung. Das war ihr Verdienst.

Daß sie aber die besondere Subjektivität als Maß der Sittlichkeit ansahen, ist ihr Mangel. Sie waren die Aufklärer des Altertums (XIV; 22). Hervorragender Erzieher und Lehrer war Sokrates; bemerkenswert besonders durch die Art seiner Lehrweise. Er flößte den Menschen Mißtrauen gegen ihre Meinungen ein (Ironie) und half weiter den Gedanken zum Bewußtsein, die in jedem einzelnen schon enthalten sind (Hebammenkunst) (XIV, 59 ff. 64). Als weitaus größter Pädagog des Altertums handelt Aristoteles an Alexander, und nicht bloß an ihm: »er ist, wenn einer, für einen Lehrer des Menschengeschlechts anzusehen«. Die Größe der aristotelischen Erziehertätigkeit vermag Hegel ekstatische Ausdrücke der Bewunderung abzufordern. »Was in der Bildung Alexanders Aristoteles' philosophischem Unterrichte zugeschrieben werden kann, ist, daß das Naturell, die eigentümliche Größe der Anlagen seines Geistes auch innerlich befreit, zur vollkommenen, selbtbewußten Selbständigkeit erhoben wurden« (XIV; 303). »Sein Naturell wurde vollkommen gereinigt und von den sonstigen Banden, der Meinung und der Roheit des leeren Vorstellens, befreit. Aristoteles hat die große Natur so unbefangen gelassen, als sie war, ihr aber das tiefe Bewußtsein von dem, was das wichtigste ist, eingeprägt und den genievollen Geist, der er war, zu einem plastischen, gleichwie eine frei in ihrem Aether schwebende Kugel, gebildet« (IX; 332). So könnte die Reihe der Belege für Hegels Ueberzeugung vom Vorhandensein der Erziehungstätigkeit durch die gesamte Geschichte fortgeführt werden. Noch einer nur sei als charakteristisch herausgegriffen: die Erziehung, wie sie Rousseau predigt und wie sie die Aufklärungspädagogen ausführen. Rousseaus Versuch, seine Idee von der Naturgemäßheit der Erziehung zu verwirklichen, wird von Hegel als vergeblich verurteilt (VIII, 214). In Bezug auf die Pädagogik der Aufklärungszeit redet Hegel von den Basedowschen, Kampeschen u. a. Deklamationen und Aufschneidereien und ihren pomphaften Unternehmungen, welche auf die Organisation und den Geist des öffentlichen Unterrichts so nachteilige, noch jetzt, so sehr man davon zurückgekommen, in ihren Folgen nicht ganz beseitigte Einwirkungen gehabt haben. Die Aufklärung überhaupt ist Hegel eine traurige Zeit in der Entwicklung des menschlichen Denkens und Seins. Zwar verkennt er nicht ihre Berechtigung und ihren Wert: »Ihr Substanzielles ist der Angriff des vernünftigen Instinkts gegen den Zustand einer Ausartung, ja allgemeinen, vollkommenen Lüge« (XVII; 514). Andererseits aber ergeht er sich in den schärfsten Ausdrücken über die Herrschaft des trockenen Verstandes, die Vernachlässigung alles Ursprünglichen, Genievollen, Gefühlsmäßigen, über das seichte Räsonnement und das lehrhafte Moralisieren. »Das Geschäft der Aufklärung wurde mit trockenem Verstande, mit Prinzipien kahler Nützlichkeit, mit Seichtigkeit des Geistes und Wissens, kleinlichen oder gemeinen Leidenschaften, und wo es am respektabelsten war, mit einiger, doch schüchternen Wärme des Gefühls betrieben, und trat gegen alles, was sich an Genie, Talent, Gediegenheit des Geistes und Gemüts auftat, in feindselige, trakassierende, verhöhnende Opposition« (XVII; 41). Diese Nüchternheit übertrug sich auf alle Gebiete geistiger Betätigung, auch auf die Erziehung; — kein Wunder, daß Hegel die Pädagogen ebenso verächtlich abtut wie die Philosophen der Aufklärung.

Zu allen Zeiten also ist der Mensch erziehlich beeinflußt worden: die Erfolge beim Reisen, der Verkehr der Nationen und der Individuen untereinander beweisen es (VIII; 298—300 u. XIII; 232).

Ein Vergleich dieser Auswahl aus der geschichtlichen Betrachtung Hegels über Erziehung mit deren Begriff führt zu wesentlicher Uebereinstimmung beider. Emporführung zu größerer

Vollkommenheit unter Beachtung der Individualität und unter Mitwirkung der jeweiligen Entwicklungsstufe der Vernunft als sittlicher Atmosphäre zeigt sich hier wie dort. Infolge dieser Uebereinstimmung liegt die Vermutung nahe: die Erziehung, wie Hegel sie einmal als historische Tatsache und wie er sie andererseits begrifflich als immanentes Moment des Absoluten faßt, hängen innerlich zusammen. Sie verhalten sich in der Tat wie Bedingung zu Bedingtem; und zwar ist die Erziehung oder Bildung als historische Tatsache das Sekundäre, während Erziehung als Moment der absoluten Idee das *prius*, das Bedingende ist, zu dessen innerem Wesen die Kraft, sich zu objektivieren, in die Erscheinung zu treten gehört. Deswegen ist für Hegel die Erziehung als Erfahrungstatsache nach Abzug aller äußerlichen Zufälligkeiten völlig identisch mit der Erziehung als Begriff. Der Unterschied liegt nur in der Form, in der Erscheinungsweise. Jene ist der Begriff in seiner Endlichkeit. Freilich findet sich dieser Zusammenhang nirgends offen ausgesprochen. Das liegt daran, daß nur gelegentliche Betrachtungen über Erziehung und nicht ein vollständiges System vorliegen. Trotzdem brauchen wir aber nicht von einer bloßen Vermutung des Zusammenhanges zu sprechen. Die Vermutung wird zur Gewißheit, wenn die Grundgedanken des gesamten Hegelschen Systems mit zu Rate gezogen werden. Auf jeden Fall aber steht fest: Hegel ist von der Tatsache der Erziehung überzeugt und die Erziehung als Erscheinung stimmt wesentlich überein mit der Erziehung als Begriff.

Aus der Ueberzeugung von der historischen Tatsache der Erziehung würde sich ohne jede weitere direkte Äußerung Hegels Ueberzeugung von der Möglichkeit einer Beeinflussung des Menschen zum Zwecke seiner Vervollkommnung herauskonstruieren lassen. So ist uns durch die Art, wie Hegel die Erziehung Alexanders durch Aristoteles bespricht, gezeigt worden, wie die Taten und der Geist des großen Macedoniers als Beweis für den Geist und den Erfolg der Erziehung anzusehen sind. Für die Wirkungsfähigkeit der Erziehung sprechen aber direkt alle Stellen aus Hegels Werken, die sich auf die Bedeutung der Bildung erstrecken. »Eine gute Erziehung ist das beste und sicherste Gut, das die Eltern ihren Kindern verschaffen und hinterlassen können« (XVI; 190). »Der ungebildete Mensch läßt sich von der Gewalt der Stärke und von Naturbestimmtheiten alles auferlegen; die Kinder haben keinen moralischen Willen, sondern lassen sich von ihren Eltern bestimmen; aber der Gebildete, innerlich werdende Mensch will, daß er selbst in allem sei, was er tut« (VIII; 146). »Der Mensch ist, was er ist und wie er als Mensch sein soll, nur durch Bildung« (XIV, 150. 151). Die Erziehung ist demnach eine Macht über, eine erfolgreiche Einwirkung auf den Menschen. Der Mensch ist erziehungsfähig. Wenn wir aber bei Hegel von der Erziehung als einer Macht reden hören, so werden wir »Macht« nicht im Sinne von Allgewalt nehmen dürfen. Der Mensch, so werden wir sagen, ist nach Hegel der Erziehung fähig, und die Erziehung kann, aber muß nicht erfolgreich sein. Zwar fehlen uns für diese Behauptung unmittelbare Belege aus den Werken. Allein unter Heranziehung der Gesamtanschauung Hegels dürfen wir Thaulow (Th. I, 7) zustimmen: »Wenn ein Mensch . . . . zu einer edlen Gestalt sich emporarbeitete, so würde Hegel von einem solchen Menschen sagen, daß er, was er sei, am meisten der Erziehung verdanke . . . . Ebensosehr aber hebt Hegel keineswegs die Selbständigkeit des Subjekts auf, das *liberum arbitrium*, und würde behaupten, daß trotz der besten Erziehung und der glücklichsten Umstände der Mensch, weil er frei ist, alle Voraussetzungen zerstören und ein Mißratener, ein Böser werden könne.« Denn wiewohl Hegel der Meinung ist: Das Vernünftige,

Göttliche besitze die absolute Macht, sich zu verwirklichen, und habe sich von jeher vollbracht (VII, 2; 100), so meint er doch auch: Auf der Oberfläche des Weltgeschehens herrsche das Spiel vernunftloser Zufälle (ebenda). Und zu dieser Oberfläche, wo ab und zu ein Abweichen vom Wege nach dem Endziele, der Verwirklichung der Vernunft, der absoluten Sittlichkeit und Freiheit, erfolgt, gehört zweifellos der Einzelmensch, der ein Opfer »des Spieles vernunftloser Zufälle«, seiner Partikularität, seiner natürlichen Begierden, Neigungen, Leidenschaften werden kann. Solcher Einzelmensch, der seine Natur ungeläutert auslebt, ist für sich allein verloren. Aber er vermag nicht, in seinem vernunftlosen Zustande an dem Göttlichen der Welt im ganzen zu rütteln. Er für sich vernimmt nichts von dem Geiste, der ihn allenthalben umweht, nichts von dem Vernunftprinzipe in sich selbst. Ja er vernimmt das Göttliche nicht nur nicht, sondern will es nicht vernehmen, widersetzt sich der göttlichen Offenbarung. Gott hat sich ja die Mühe gegeben, die Vernunft, das Weltprinzip offen zur Welt zu entfalten. Er hat die geballte Faust, den geballten Kern der Wahrheit in der Wirklichkeit zu einem Systeme der Natur, zu einem Systeme des Staats, der Rechtlichkeit und Sittlichkeit, zum Systeme der Weltgeschichte entfaltet, zu einer offenen Hand, deren Finger ausgestreckt sind, um den Menschen zu sich zu ziehen, um sich von dessen Geiste erfassen, um sich als dessen eigner Geist erkennen zu lassen (XVII; 82 ff.). Durch die Widersetzlichkeit gegen die Einwirkung des allenthalben tätigen Vernunftprinzips ist der natürliche Mensch charakterisiert. Er folgt nur sich, seinen Trieben, seinen unmittelbaren Naturbestimmtheiten. Frei handelt er zwar, aber die Freiheit ist nur formell. Der Inhalt des eigensinnigen Wollens und Handelns ist nicht sein eigner, wahrer. Er hängt in allen seinen Trieben von einem anderen ab, von einem solchen, das für ihn nur ein Äußerliches ist. Das ist Abhängigkeit, abstrakte Freiheit und zugleich abstrakte Notwendigkeit (VI; 49). Das Individuum kann sich also sowohl für die abstrakte Freiheit, d. h. für das Spiel vernunftloser Zufälle, als auch für die vernünftige, die ebenfalls zugleich Notwendigkeit, aber innere Notwendigkeit ist, entscheiden (VII, 2; 100), für »dies, in seinem Andern bei sich selbst zu sein, von sich abzuhängen, das Bestimmte seiner selbst zu sein« (VI; 49). Und in dieser Freiheit der individuellen Entscheidung liegt die Schranke für die Erziehung. Allerdings ist in dieser letzten Auseinandersetzung der Begriff der Erziehung nicht seinem ganzen Umfange nach gebraucht, nicht sowohl im Sinne der Einwirkung der selbstbewußten moralischen und didaktischen Virtuosität eines Individuums auf andere, als vielmehr als Beseelung des einzelnen durch die geistige Umwelt im allgemeinen, durch den Geist seines Volkes, seiner Kirche. Aber wenn wir daran denken, daß Hegel die letztere Beeinflussung als die bedeutungs- und wirkungsvollere ansieht, so können wir das Urteil über die Wirkungsfähigkeit auf alle Erziehung ausdehnen und sagen: Die Erziehung ist eine Macht, aber nicht eine absolute Gewalt im Leben des Individuums. Der Mensch ist zwar erziehungsfähig, aber der Erfolg der Einwirkung nicht unausbleiblich. Abgeleitet wird diese Tatsache teils aus der Erfahrung, teils aus dem Begriffe des Einzelmenschen: aus der Erfahrung, insofern Hegel Zeugnisse, Beispiele vom Erfolge der Erziehung liefert; aus dem Begriffe, insofern er den Menschen als ein freies und vernünftiges Wesen an sich darstellt, als ein Wesen, das die Möglichkeit eines sittlichen Individuums enthält.

Hegels Auslassungen über Erziehung veranlassen uns weiter, nach der Notwendigkeit der Erziehung oder nach dem Rechte der Kinder auf Erziehung zu fragen. Die Antwort auf die Frage wird mehrfach Bezug nehmen auf die Darstellung des Erziehungsbegriffes, wird aber

auch wesentlich neue, für Hegel charakteristische Momente zu Tage fördern. Was die Frage selbst anlangt, so könnte sie etwa gestellt werden: Ist Erziehung notwendig oder vermag der Begriff des Menschen sich aus sich selbst zu verwirklichen?

Der Mensch, so hatten wir gesehen, ist Moment in der Entfaltung des Weltprinzips, der Vernunft, die wesentlich dialektische Selbstentfaltung ist. Die Vernunft ist in ihm als ihr an sich seiendes substanzielles Wesen enthalten (IX, 37). Auch er, der als endlicher Geist die Vernunft im Zustande des Andersseins ist, nimmt an der Selbstentfaltung teil, ist seinem Begriffe nach Selbstentfaltung. »Die Selbstentwicklung des Geistes ist seine fortschreitende Befreiung und Erhebung, deren Stufen dasjenige sind, was die alte Psychologie die Seelen- und Geisteskräfte genannt hat« (VII, 2; 57. 293 f.). »Der Geist ist Tätigkeit, Aktuosität. Indem aber der Geist tätig ist, so liegt darin, daß er sich äußert. Man hat deshalb den Geist nicht als ein prozeßloses *ens* zu betrachten, wie solches in der alten Metaphysik geschehen, welche die prozeßlose Innerlichkeit von seiner Äußerlichkeit trennte. Der Geist ist wesentlich in seiner konkreten Wirklichkeit, in seiner Energie zu betrachten und zwar so, daß die Äußerungen als durch seine Innerlichkeit bestimmt erkannt werden« (VI; 71). Diese Tätigkeit des Menschengeistes zeigt die Philosophie des subjektiven Geistes auf. Der Geist entwickelt sich durch die Stufen der Seele, die durch die Zusammengehörigkeit mit dem Leibe charakterisiert ist, und des Bewußtseins zum eigentlichen Geiste, der sich als theoretischer, praktischer und freier Geist bestimmt. Als freier Geist ist er gleichzeitig zum absoluten Wissen hindurchgedrungen. Er weiß sich selbst und zwar als das, das allem zu Grunde liegt. Er erkennt sich in sich selbst, sich in allem anderen, und sich als in beiden identisch. Als freier Geist hat er sich selbst erreicht, ist er zwar dasselbe, was er auf jedem früheren Standpunkte ist, aber er ist es entwickelter, bestimmter, in sich vertiefter. Damit macht der individuelle Geist dieselbe Entwicklung durch, die die Menschheit als Ganzes durch den langen Verlauf der Geschichte hindurch an sich erfahren hat. Was nun hier als Produkt der zum Wesen des Geistes gehörigen Aktuosität hingestellt ist, gilt Hegel gleichzeitig als Erziehungsziel. Es ist Erzeugnis immanenter Tätigkeit und äußerer Beeinflussung zugleich. Das eine scheint das andere überflüssig zu machen. Von der Selbstvertiefung des Geistes in sich als einer überflüssigen Tätigkeit zu reden, wäre sinnlos. Sie ist ein für allemal Tatsache. Als im Wesen des Geistes begründet ist sie sogar unbedingte Notwendigkeit. Sie ist ohne jedes Zutun da. Ebenso unmittelbar vorhanden ist die Beseelung des Individuums durch seine Umgebung, sein Milieu. Unbewußt pflanzen sich die umgebenden Anschauungen und Sitten in das Individuum ein (I; 399 u. VII, 2; 155). Und diese Art der Beeinflussung des Menschen, die im Grunde dasselbe erreicht, wie die begrifflich notwendige Selbstentfaltung des Geistes, ist nicht überflüssig, sondern nach Hegel ebenfalls nötig; nicht begrifflich, aber tatsächlich nötig. Sie ist nicht nur; sie muß sein: »Als Kind muß der Mensch im Kreise der Liebe und des Zutrauens bei den Eltern gewesen sein und das Vernünftige muß als seine eigenste Subjektivität in ihm erscheinen« (VIII; 232). »Die Kinder müssen das Gefühl der Einheit mit den Eltern haben, dies ist das erste unmittelbare sittliche Verhältnis — diese Einheit, dies Vertrauen ist die Muttermilch der Sittlichkeit, an der der Mensch groß gezogen wird; frühes Verlieren der Eltern ist ein großes Unglück« (XIV; 110). Als begrifflich notwendig freilich erweist Hegel die Beseelung des Subjekts durch seine Umwelt nicht. Wir können die Begründung der Notwendigkeit unter Heranziehung seiner Gesamtanschauung nur vermuten. Langsam, erst im

Laufe vieler Jahrhunderte, ist die Menschheit zum Bewußtsein der Freiheit, zu Sittlichkeit gekommen, nicht ein geschichtliches Volk allein hat sie erreicht. In jedem kam eine Stufe, eine Idee zu bewußter Objektivität. Sie wurde vom folgenden bewahrt und zu höherer Entwicklung gebracht (XIII; 47). Dem Geiste kostete es Zeit, frei zu werden. Viele Menschengeschlechter wendete er an sein Bewußtwerden. Aber er hat Zeit (er ist ja ewig) und Nationen genug. Die Natur kommt auf dem kürzesten Wege zum Ziele. Der Weg des Geistes ist der Umweg. In der Weltgeschichte geschehen die Fortschritte langsam (XIII; 49. 50). Dem subjektiven Geiste nun sind, wenn er im Individuum zur Entfaltung kommen soll, Umwege zu ersparen. Das geschieht, wenn die jeweils erreichte Bildungsstufe unmittelbar in die natürliche Geistesentwicklung eingreift. Zwar bleibt keinem Subjekte auch nur ein Teil der Entwicklung erspart. Aber sie erfolgt durch die Inanspruchnahme schon vorhandener Bildung wesentlich schneller. Wir werden demnach, ohne den Hegelschen Ideen Zwang anzutun, sagen dürfen: Erziehung im Sinne der Beseelung des Individuums durch seine Umgebung ist trotz der immanenten Selbstentwicklung des subjektiven Geistes notwendig. Sie ermöglicht dem Subjekte die bei dessen kurzer Lebensdauer sonst in Frage gestellte Erreichung seiner Bestimmung.

Auch die Notwendigkeit der Erziehung als absichtlicher Einwirkung behauptet Hegel: »Die Kinder haben das Recht, zu freien Menschen erzogen zu werden« (VII, 2; 378). »Die bürgerliche Gesellschaft hat in dem Charakter der allgemeinen Familie die Pflicht und das Recht, gegen die Willkür und Zufälligkeit der Eltern, auf die Erziehung, insofern sie sich auf die Fähigkeit, Mitglied der Gesellschaft zu werden, bezieht; Pflicht und Recht — vornehmlich, wenn sie nicht von den Eltern selbst, sondern von andern zu vollenden ist — Aufsicht und Einwirkung zu haben, ingleichen insofern gemeinsame Veranstaltungen dafür gemacht werden können, diese zu treffen« (VIII; 229). Ja ein Grund der Notwendigkeit einer (guten) Erziehung ist der eigne Trieb der Kinder nach Erziehung. »Die Notwendigkeit, erzogen zu werden, ist in den Kindern als das eigne Gefühl, in sich, wie sie sind, unbefriedigt zu sein, — als der Trieb, der Welt der Erwachsenen, die sie als ein Höheres ahnen, anzugehören, der Wunsch groß zu werden« (VIII, 230—232). Im übrigen ist der Grund für die Notwendigkeit auch der absichtlichen Erziehung derselbe wie der oben angegebene. Anfügen könnte man hier, daß die absichtliche Einwirkung noch mehr in der Lage ist, die Geistesentwicklung des Individuums zu beschleunigen; einmal, weil die Erzieher über den natürlichen Verlauf der individuellen Geistesentwicklung unterrichtet sind und diese darum direkt unterstützen können; zum andern, weil sie Klippen und Hemmnisse kennen und beseitigen, die den natürlichen Verlauf stören, wenn nicht gar in andere Bahnen lenken würden. Wenn wir hier freilich geneigt sind, der absichtlichen Einwirkung einen größeren Einfluß auf die Erreichung des Erziehungszieles zuzuerkennen als der unmittelbaren, so scheinen wir uns in einem Gegensatze zu Hegels Meinung zu befinden, die letzterer die größere Bedeutung einräumt, in einem Gegensatze, den aufzuklären der nächste Paragraph Gelegenheit bieten wird.

Die Erziehung, das lehrt die vorangehende Betrachtung, ist nach Hegel nicht ein bloß Tatsächliches, nicht ein nur Mögliches, sondern ein Notwendiges. Diese Ueberzeugung widerspricht aber der Auffassung vom Geiste, vom Vernünftigen als einer absoluten Macht, sich zu verwirklichen. Denn wenn der Vernunft, dem Göttlichen die Fähigkeit, sich unbedingt zu realisieren, innewohnt, so ist eine Beeinflussung zum Zwecke der Objektivierung, wenn schon wünschenswert, so doch nicht erforderlich. Und umgekehrt, wenn die Notwendigkeit jener

Einwirkung behauptet wird, so kann die Vollkommenheit, die dem tätigen Geiste immanent sein soll, nicht so unbedingt ausgesprochen werden, wie es bei Hegel geschieht. Hegel behauptet nun beides: Einmal besitzt die Vernunft, das schaffende Weltprinzip, die unbedingte Fähigkeit, sich auseinanderzufalten, sich zum Fürsichsein zu bringen, sich selbst zu erreichen. Es ist also lediglich darum zu tun, daß dem Geiste, dem Allgemeinen sein Recht überhaupt wird: Ihm werden Völker- und Einzelindividualitäten aufgeopfert (VII, 2; 100). Und andererseits wird der Einzelheit eine solche Bedeutung zugesprochen, daß ihre natürliche Entwicklung künstlich beeinflußt werden muß. Es erscheint, so drückt Fischer das eine Moment aus, und muß in dem Höhengange der menschlichen Geistesentwicklung der Zeitpunkt erscheinen, in dem das Ich seiner Freiheit und Selbständigkeit inne wird (Fi. 962). Und die Erziehung, setzen wir mit Bezug auf das andere fort, erwartet den Zeitpunkt nicht untätig, sondern hat in den Fortgang des Geistes, und zwar zu Gunsten des Individuums, einzugreifen, den individuellen Geist dem allgemeinen Geiste der Zeit gemäß an sein Ziel zu bringen. An der Individualität also scheint der Begriff des Geistes zu scheitern. Sie wesentlich scheint die Erziehung zu fordern. Man sieht: Der Gegensatz zwischen fortschreitender Selbstdifferenzierung des Geistes und Erziehung spitzt sich zu dem tiefer greifenden Gegensatze zwischen Allgemeinheit und Einzelheit, zwischen Universalität und Individualität zu, zu einem Gegensatze, der hier nur festgestellt werden, seine Erklärung aber erst später finden kann (vgl. 3. Abschnitt; 2).

### 3. Erzieher.

Die Erziehung — wir erinnern uns dessen von den Anfangserörterungen her — geschieht unbewußt, unmittelbar oder aber absichtlich, bewußt. Wir stellten ferner bereits fest, daß Hegel jener Einwirkung mehr Bedeutung beimißt als dieser. Das Kind wird in sein Volk, in eine bestimmte Klasse der bürgerlichen Gesellschaft, in eine Korporation, in seine Familie hineingeboren, in Verhältnisse, die sich als Inkarnationen der Vernunft, als Objektivierungen der Sittlichkeit darstellen. Diese sittlichen Gemeinschaften, in denen das Kind aufwächst, sind die Atmosphäre, deren sittlichen Gehalt es atmet, sind die Muttermilch der Sittlichkeit (XIV; 110). Von ihrem Geiste wird der Mensch auf eine überwiegend unmittelbare Weise infiziert (VII, 2; 155). Das Individuum lebt im Dufte seines Volkes, nimmt seine Religion, seine Sitte auf, ohne sich dessen bewußt zu werden. Es kann aus seiner Zeit nicht heraus, sie nicht überspringen. Es ist so ein Produkt seines Milieus. Und die Bedeutung, die Hegel gerade dieser unmittelbaren Einwirkung zuspricht, ist ungeheuer. »Es ist nötig«, sagt er, »daß der Mensch an der Brust der allgemeinen Sittlichkeit getränkt, in ihrer absoluten Anschauung zuerst als eines fremden Wesens lebt, sie immer mehr begreift und so in den allgemeinen Geist übergeht« (I; 399). Das Einzelwesen erscheint in die Sittlichkeit als eine Totalität hineingetaucht und wird von ihr in seiner Ganzheit beeinflußt. Das Gemüt, das Herz, in dem alle Seelenkräfte eingeschlossen liegen, die Gesamtheit des Gefühls- und Empfindungslebens erhalten durch den Geist der Umgebung die Richtung, die das spätere Denken, Fühlen und Handeln bestimmt. Das Gemüt, das Herz ist ja nach Hegel recht eigentlich das, was dem Ich sein Gepräge gibt. »Das Herz ist, was ich bin; nicht bloß, was ich augenblicklich, sondern was ich im allgemeinen bin« (XI; 113). Darum kann nicht nur, sondern soll und muß auch ein wahrhafter Inhalt in unserm Gefühle sein, wie man sonst sagt: Man muß Gott im Herzen haben (XI; 113). »Es kann eben nichts in uns geistig lebendig werden, Gestalt gewinnen und zur Objektivität gelangen,

was nicht im Gefühle war und bleibt. Um etwas geistig in Besitz zu nehmen, muß ich es zu dem Meinigen machen, es vermeinigen. Dies geschieht durch das Gefühl, nur durch dieses« (XI; 112. 113). Darum muß die Sittlichkeit als Empfindung in das Kind gepflanzt werden (VIII; 232). Wenn nun Hegel einerseits meint, das Gemüt als Summe der ursprünglichen, elementaren seelischen Kräfte werde durch die vernünftige Sittlichkeit in den kleineren und größeren Gemeinschaften bestimmt, denen das Individuum zugehört, durch den Geist in Staat und Kirche, in Schule und Haus, wenn er andererseits von dem Werte des Ursprünglichen im Menschen für das ganze Leben und Handeln überzeugt ist; so verstehen wir sehr wohl, wie er gerade der unmittelbaren Erziehung gewaltige Bedeutung zuerkennt.

Den größten Einfluß übt die Familie aus. Wenn Hegel im Staate die entwickelte Vernunft sieht, den Staat als die vollkommene Verwirklichung der Sittlichkeit auffaßt, so ist ihm die Familie die Sittlichkeit in ihrer Unmittelbarkeit, noch nicht entwickelt, wesentlich Empfindung, nicht Bewußtsein, »unmittelbare Substanzialität«. »Das Gesetz der Familie ist das an sich seiende innerliche Wesen, das nicht am Tage des Bewußtseins liegt, sondern innerliches Gefühl und das der Wirklichkeit enthobene Göttliche bleibt.« Das Göttliche aber liegt in der Pietät der Eltern gegeneinander und der Eltern und Kinder untereinander. Das Verhältnis des Mannes und der Frau ist das unmittelbare Sicherkennen des einen Bewußtseins im anderen und das Erkennen des gegenseitigen Anerkanntseins. »Die Pietät der Eltern gegen ihre Kinder ist von dieser Rührung affiziert, das Bewußtsein seiner Wirklichkeit in dem anderen zu haben und das Fürsichsein in ihm werden zu sehen, ohne es zurückzuerhalten, sondern es bleibt eine fremde eigne Wirklichkeit; die Kinder aber gegen die Eltern umgekehrt mit der Rührung, das Werden seiner selbst oder das Ansich von einem Anderen, Verschwindenden zu haben« (II; 329 ff.). Die Familie ist der Kreis der Liebe, wo den Kindern die Sittlichkeit zur unmittelbaren, noch gegensatzlosen Empfindung gebracht und das Gemüt darin als dem Grunde des sittlichen Lebens, in Liebe, Zutrauen und Gehorsam sein erstes Leben lebt (VIII; 231 f.). Der Mensch muß als Kind bei den Eltern gewesen sein und das Vernünftige muß als seine eigenste Subjektivität in ihm erscheinen (VIII; 232). Frühes Verlieren der Eltern ist ein großes Unglück (XIV; 110). Und wenn unter allen sittlichen Verbänden die Familie die größte Bedeutung für die unmittelbare Erziehung des Menschen hat, so muß sie, da sie das erste Verhältnis des Kindes, also grundlegend ist, auch für die mittelbare, absichtliche Einwirkung den höchsten Wert haben. Davon ist Hegel ebenfalls überzeugt.

Der erste und natürlichste Erzieher ist die Mutter. »Die Mutter ist der Genius des Kindes; denn unter Genius pflegt man die selbstische Totalität des Geistes zu verstehen, insofern sie für sich existiere, und die subjektive Substanzialität eines anderen, daß nur äußerlich als Individuum gesetzt ist, ausmache« (VII, 2; 152 ff.). Deswegen ist vorzüglich in der ersten Zeit die Erziehung der Mutter wichtig. Sie vermag wie keiner sonst die Sittlichkeit als Empfindung in das Kind, das ja ihr Selbst ist, einzupflanzen. Niemand als die Mutter ist imstande, die Ursprünglichkeit des geistigen Lebens zu beeinflussen. Denn niemand als die Mutter hat soviel reines Interesse an dem jungen Menschen. »Bei der Liebe der Mutter ist überhaupt schon die Liebe zum Kinde weder etwas Zufälliges, noch ein bloß einzelnes Moment, sondern es ist ihre höchste irdische Bestimmung, in welcher ihr natürlicher Charakter und ihr heiligster Beruf unmittelbar in eins zusammenfallen« (X, 3; 44). »Jede andere Liebe bleibt teils in ihrer Neigung zufällig, teils haben die Liebenden, wie Geschwister z. B. oder der

Vater in der Liebe zu den Kindern, noch außerhalb dieses Verhältnisses andere Bestimmungen, von denen sie wesentlich in Anspruch genommen werden. Der Vater, Bruder haben sich der Welt, dem Staate, Gewerbe, Kriege, kurz allgemeinen Zwecken zuzuwenden« (X, 3; 44).

Wenn es nun Pflicht der Eltern gegen die Kinder ist, für deren Erhaltung und Erziehung zu sorgen (XVIII; 67), und wenn andererseits die Kinder verpflichtet sind, den Eltern zu gehorchen (ebenda), so sind damit den Eltern das Recht auf die Dienste und das Recht über die Willkür der Kinder gewährleistet. Die Dienste aber, die von den Kindern gefordert werden dürfen, beschränken sich auf die Familie und können nur den Zweck der Erziehung haben; »sie müssen nicht für sich etwas sein wollen; denn das unsittlichste Verhältnis überhaupt ist das Sklavenverhältnis der Kinder«. Ebenso ist das Recht der Eltern über die Willkür der Kinder nicht ein absolutes, sondern bestimmt sich nach dem Zwecke, die Kinder in Zucht zu halten und zu erziehen (VIII; 230 ff.).

Und wie die Familie teils unmittelbar, teils mittelbar und da vornehmlich durch die Mutter das Werk der Erziehung betreibt, so auch die Oeffentlichkeit, die bürgerliche Gesellschaft, der Staat. »Der Staat ist« — das wurde schon wiederholt bemerkt — »die Wirklichkeit der sittlichen Idee, der sittliche Geist als der offenbare, sich selbst deutliche, substanzielle Wille, der sich denkt und weiß und das, was er weiß, und insofern er es weiß, vollführt« (VIII; 305 ff.). Aber nicht das abstrakt Allgemeine will, soll und darf der Staat sein, sondern als Verwirklichung der Idee ist er beides, Allgemeinheit und Besonderheit, beruht er auf freier Wechselwirkung zwischen Allgemeinem und Einzelnem (I; 394 f.). »Das Wesen des neuen Staates ist, daß das Allgemeine verbunden sei mit der vollen Freiheit der Besonderheit und dem Wohlergehen der Individuen« (VIII; 315). Dieser Staat nun ist als Erzieher tätig und muß es sein. Denn das Gemeinleben der Menschen wird mannigfaltiger, die Verwickelungen der Zivilisation größer, so daß der einzelne, die Familie das Ganze des Erziehungs- und Bildungswerkes nicht mehr übersehen können, auch die Mittel dazu nicht mehr ausreichend besitzen (XVI; 194 f.). Hier greift der Staat, die Vorsorge der Regierung, erzieherisch ein — er gründet Erziehungsanstalten (XVI; 133) und hat das Recht, die Eltern zu zwingen, ihre Kinder zur Schule zu schicken. So wird Hegel zum strikten Verteidiger des Schulzwanges und in diesem Sinne zu einem Vertreter der Staatspädagogik. »Die Eltern«, sagt er (VIII; 293), »meinen gewöhnlich, in Betreff der Erziehung volle Freiheit zu haben und alles machen zu können, was sie nur mögen. Bei aller Oeffentlichkeit der Erziehung kommt die Hauptopposition gewöhnlich von den Eltern her, und sie sind es, die über Lehrer und Anstalten schreien und reden, weil sich ihr Belieben gegen dieselben setzt. Trotzdem hat die Gesellschaft (= Staat) ein Recht, nach ihren geprüften Ansichten hierbei zu verfahren, die Eltern zu zwingen, ihre Kinder in die Schule zu schicken u. s. f.« Und wenn schon der Staat ein Recht auf Erziehung gegen die Eltern hat, so hat er es, eben weil das Individuum sein Mitglied wird, erst recht, wenn anderen als den Eltern die Erziehung obliegt. Er hat dann, »sofern gemeinsame Anstalten dafür gemacht werden können, diese zu treffen« (VIII; 229). Allerdings — und das gesteht Hegel zu — liegt in dem Schul- und Erziehungszwange, den der Staat auszuüben Recht und Pflicht hat, ein Eingriff in die Rechte der Eltern, und er fordert eine Grenze, so schwer sie auch zu ziehen sein wird, zwischen den Rechten der Eltern und der Gesellschaft, innerhalb welcher die Staatsregierung das Privatleben der Bürger nicht berühren darf. Gegenstände aber und Einrichtungen, die mit dem Staatszwecke näher zusammenhängen (wie die Erziehung), muß sie aufnehmen und regulieren (XVI; 194).

So wird als Ausfluß des Staates die Schule zu einem weiteren Erzieher des Menschen. Sie soll das Kind der Zufälligkeit, Willkür und Neigung der Eltern entrücken (XVI; 194 u. VIII; 229), soll also wesentlich öffentliche Erziehung sein. Nur zum Teil erkennt Hegel die Privatunterweisung an: in Bezug auf die mechanische Erlernung des Technischen, wo jeder einzelne die Elemente lernen und jeder einzelne abgehört werden muß. Dazu wird dem öffentlichen, dem Massenunterrichte zuviel Zeit weggenommen (XVI; 193). So werden die Privatinstitute, wird die Privaterziehung zum Notbehelf, zum notwendigen Uebel. Ihre Mängel sieht Hegel vorzugsweise in der Vereinigung verschiedenartiger Kinder in einer Schule, unter einem Lehrer, in der Willkür der Eltern in Rücksicht des Schulbesuchs überhaupt und der Regelmäßigkeit desselben. Freilich darf man hier nicht oder nur zum Teil an die gegliederten Privatschulen unserer Zeit denken, sondern mehr an die Erziehung durch Hauslehrer und Hofmeister; ebensowenig aber in Bezug auf öffentlichen Unterricht an die einfachen, wenig gegliederten Schulen kleiner Gemeinden, die gewisse Mängel der Privaterziehung und Unterweisung nach ihrer ganzen Organisation tragen müssen. Oeffentliche Erziehung, öffentliche Unterrichtsanstalten sind also erforderlich. Sie garantieren durch geordneten Stufengang, durch die Absonderung ungleicher Schüler in getrennten Klassen und nicht zum wenigsten durch die Unabhängigkeit des Unterrichts von der Willkür und Neigung der Eltern für erzieherischen Erfolg, für ihr eignes Gedeihen (XVI; 194). Auch findet — worauf unten noch zurückgekommen werden muß — dadurch der geeignete Uebergang von der Familie zur Oeffentlichkeit, dem Zwecke des Menschen, statt.

Völlig ohne Verbindung mit dem Hause aber soll die Schule nicht sein. Sie ist ja Erziehungsanstalt, kann es aber nur sein, wenn der Geist der Eltern mit dem Bemühen der Lehrer harmoniert, wenn also Schule und Haus die Fühlung zueinander nicht verlieren. »Laßt uns, die Lehrer und Eltern, uns gegenseitig in dem Zwecke der moralischen Bildung der Zöglinge unterstützen; durch die Vereinigung dürfen wir hoffen, unsere Arbeit, sie zu geschickten, tüchtigen und sittlichen Menschen zu erziehen, mit Erfolg gekrönt zu sehen« (XVI; 199). Vom Erzieher müssen eben sämtliche Erziehungsfaktoren, Miterzieher berücksichtigt werden, damit er zweckmäßig leiten, aufbauen oder hindern kann, und die Eltern sind die Vertrauten ihrer Kinder; ihnen offenbaren sie Wünsche und Gedanken, die der Berücksichtigung wert sind. Sie kennen das Kind selbst, seine Umwelt und sonstige dem Lehrer unkontrollierbare Einflüsse. Darum ist ein Zusammenarbeiten von Eltern und Lehrern, von Schule und Haus Erfordernis.

Und wenn eine derartige gegenseitige Unterstützung nicht nach dem Geschmacke eines der beiden Beteiligten ist, so ist zum mindesten nötig, daß beide sich gegenseitig nicht hindern: der eine die Autorität und Achtung des andern nicht schwächt (XVI; 174). Und wenn die Eltern das Ansehen der Schule und ihrer Lehrer zu beachten haben, so ist andererseits die Schule verpflichtet, bei einer Einmischung in das Verhältnis von Eltern und Kindern höchste Vorsicht walten zu lassen. »Das Eindringen ist ja in einzelnen Fällen notwendig; im ganzen hat es nicht stattzufinden, am wenigsten, wenn eine zufällige Privatperson sich dasselbe erlaubt. Die Kinder müssen das Gefühl der Einheit mit den Eltern haben: das ist das erste unmittelbare und sittliche Verhältnis; jeder Erzieher muß es respektieren, rein erhalten und die Empfindung dieses Zusammenhanges ausbilden. Wenn daher ein Dritter in das Verhältnis von Eltern und Kindern berufen wird, die Einmischung aber so beschaffen ist, daß dadurch die Kinder von

dem Vertrauen zu den Eltern abgezogen und ihnen der Gedanke gegeben wird, daß ihre Eltern schlechte Leute sind, daß sie sie durch ihren Umgang und Erziehung verderben: so finden wir dies empörend. Es ist das Schlimmste, was den Kindern geschehen kann in Rücksicht auf Sitte und Gemüt, wenn man das Band, das immer in Achtung stehen muß, auflockert oder gar zerreißt, und in Haß, Verachtung und Uebelwollen verkehrt« (XIV; 109 ff.). Darum gegenseitige Unterstützung und Achtung, Wechselwirkung zwischen Schule und Haus, Eltern und Lehrern, zwischen allen Erziehern untereinander.

Wenn die Schule von Hegel als notwendige Tatsache hingestellt wird, so ist er doch weit entfernt, ihre Bedeutung zu überschätzen. Die Schule und ihre Leistungen sind nicht Selbstzweck, nur ein Moment für ein höheres Interesse. Das Leben und Treiben in der Schule ist nichts als eine stille, innere Vorbereitung und Uebung für den Ernst des öffentlichen Lebens. »Die Wissenschaft, die Geschicklichkeiten, die erworben werden, erreichen erst ihren wesentlichen Zweck in ihrer außerhalb der Schule fallenden Anwendung. Sie kommen ferner in der Schule nur insofern in Betracht, als sie von diesen Kindern erworben werden; die Wissenschaft wird darin nicht fortgebildet, sondern nur das Vorhandene, und zwar erst nach seinem elementarischen Inhalte, erlernt, und die Schulkenntnisse sind etwas, das andere längst wissen. Die Arbeiten der Schule haben nicht ihr vollständiges Ende in sich selbst, sondern legen nur den Grund zur Möglichkeit eines anderen, des wesentlicheren Werkes.« Ja, selbst diese Vorarbeit kann nicht einmal vollendet werden, sondern nur eine gewisse Stufe erreichen. Und wie die Arbeiten der Schule, so sind auch ihre Urteile, ihre Auszeichnungen und Bestrafungen, von nur relativer Wichtigkeit und haben ihre vornehmste Gültigkeit innerhalb dieser Sphäre (XVI, 175). Damit soll doch wohl gesagt sein, daß die Schulbildung an sich nicht, sondern ihre Bewährung im öffentlichen Leben, im Berufe, das Wesentliche ist. Es kommt eben nicht darauf an, daß der Mensch nach seiner Schulbildung und seinem sonstigen äußeren Zustande etwas sein kann, sondern daß er, was er ist, recht ist, daß er alle Seiten seines Berufes ausfüllt (XVIII; 64 f.). Wenn aber auf der einen Seite einer Ueberschätzung des Wertes der Schule und ihrer Wirkungen vorzubeugen gesucht wird, so darf ihre Bedeutung doch auch nicht unterschätzt werden, und die Schule selbst muß mit berechtigtem Selbstbewußtsein einer Unterschätzung entgegenarbeiten. Was in der Schule gelernt und zur Pflicht gemacht wird, ist nicht gering zu achten. Freilich ist die Schule neben glänzenderen und rauschenderen Erscheinungen der Oeffentlichkeit ein Stilleben, ihre Bemühungen sind unscheinbar, aber sie legt den inneren Grund für das öffentliche Leben, leitet von der Familie zur Welt hinüber. Und während in der Familie das Kind darum gilt, weil es Kind ist, hat der Mensch in der Welt nur soviel Wert, als er verdient und nur insofern, als er ihn verdient, als er etwas leistet. Die Schule aber gewöhnt an diese Leistung, an die allgemeine, soziale Betätigung (XVI, 171 f.). »In der Schule verliert die Unmittelbarkeit des Kindes ihre Geltung; hier wird dasselbe nur insofern geachtet, als es Wert hat, als es etwas leistet; hier wird es nicht mehr bloß geliebt, sondern nach allgemeinen Bestimmungen kritisiert und gerichtet, nach festen Regeln durch die Unterrichtsgegenstände gebildet, überhaupt einer allgemeinen Ordnung unterworfen, welche vieles an sich Unschuldige verbietet, weil es nicht gestattet werden kann, daß alle dies tun« (VII, 2; 97 f.). »Die Schule also ist die Mittelsphäre, welche den Menschen in die Welt hinüberführt aus dem Naturverhältnis der Empfindung in das Element der Sache« (XVI; 171). Es ergibt sich demnach, daß die Arbeit der Schule

nicht überschätzt werden darf, da sie nicht Selbstzweck, aber auch nicht gering zu achten ist, eben weil sie Mittel zum Endzwecke ist.

Auch über die Schulgattungen verbreitet sich Hegel. Der Allgemeinheit und dabei doch Verschiedenheit der Bildung entsprechend, wird der Schulorganisation eine Dreiheit von Anstalten vorgeschrieben (Th. III; 188). Bisher galt — auch in Bayern, wo Hegel als Gymnasialrektor wirkte, — das Sprachenstudium ausschließlich als höheres Bildungsmittel (Th. III; 186). Kümmerlich nur bestanden nebenher Einrichtungen zur notdürftigsten Volksbildung (XIV, 28 ff.). Der Fortschritt der realen Wissenschaften und der Technik ließ aber die Einseitigkeit sprachlicher Bildung gar bald erkennen. Ihm mußte das staatliche Schulwesen Rechnung tragen. Ein katholischer Schulmann, Wißmair, verfaßte einen Schulplan, worin sprachliche und reale Bildung überwiegend zu Gunsten der letzteren verquickt waren (Schmid, Enzyklopädie; Artikel Bayern). Von diesem Utraquismus sagt Hegel: Die lateinische Sprache ist nicht mehr ausschließliches, allgemeines Bildungsmittel. »Sie hat aufgehört, als Zweck betrachtet zu werden, und diese geistige Beschäftigung hat dagegen sogenannte Sachen und darunter alltägliche sinnliche Dinge, die keinen Bildungsstoff abzugeben fähig sind, über sich mächtig werden sehen müssen« (Th. III; 187. 188). Dadurch trat eine Verwässerung der gesamten Schulleistungen ein. Der Bildung fehlte der Charakter. Änderung hierin brachte der Niethammersche Schulplan (Schmid; a. a. O.): Außer der Vervollkommnung der deutschen Volksschulen brachte er die selbständige Stellung des realistischen sowohl als des Sprachenstudiums in den höheren Lehranstalten. Er forderte Realinstitute mit Realschulen, aber ebenso auch Gymnasien mit Progymnasien. Hegels Standpunkt ist der gleiche. Folgende Stelle aus einem Briefe an Niethammer (Fi.; 84) mag dies beweisen: »Meinen Dank sage ich Ihnen nicht nur für das Ganze, sondern vornehmlich auch für die Emporhebung des Studiums der Griechen; seien Sie dafür drei-, sieben- und neunmal gepriesen, sowie für das Negativ der Ausmerzung aller der Schnurrpfeifereien, wie Technologie, Oekonomie, Papillonfangen u. s. w., wie für die weise Klasseneinteilung u. s. w., für Verweisung nicht dieser Dinge an die Realabteilung, sondern für die Errichtung eines gleichfalls gründlichen Studiums der wahren, d. h. der wissenschaftlichen Realkenntnisse in derselben.« Nicht die Gelehrtenschule also mit ihrem Sprachenstudium, insbesondere nicht mit ihrem Latein allein, hat das Monopol der Bildung. In Ansehung des Bildungszieles stehen gleichberechtigt neben ihr Realinstitut und Volksschule. Alle drei bedeuten für ihre Kreise dasselbe. Eine absolute Trennung der drei findet nicht statt. Die Grundzüge des Bildungsinhaltes sind wesentlich dieselben: menschliche Verhältnisse, die Angelegenheiten seiner selbst, des Weltganzen und seiner Teile.

Nach der speziellen Bestimmung jeder Schulgattung werden allerdings Unterschiede auftreten. Der deutschen Volksschule fällt die Sorge für die allgemeine Bürgerbildung zu (Th. III; 188). Früher beschränkte sich die Volksbildung wesentlich auf die Kenntnisse biblischer Historie und anderer religiöser Inhalte (XIV; 26). Jetzt, durch die dankenswerten Neuerungen im gesamten Schulwesen, werden Ziel und Aufgabe der Unterweisung vervollkommnet. Die allgemeine Bürgerbildung wird dem Fortschritte auf allen Gebieten des Wissens und Tuns gemäß erweitert. Ohne Besuch der Lateinschule schafft sie allen die Mittel, das ihnen als Menschen Wesentliche und für ihren Stand Nützliche zu erwerben (Th. III; 188 ff.). Alles das wurde früher nur insoweit gelehrt, als das Latein Veranlassung dazu bot. Wer es aneignen wollte, mußte sich zum Besuche der Lateinschule entschließen (Th.: a. a. O.). Jetzt ist das Latein für

diese Kenntnisse entbehrlich, der bisher ungenügende allgemeine Unterricht der Volksschule durch die Aufnahme der vom Sprachunterrichte losgelösten zweckmäßigen Kenntnisse wesentlich verbessert worden.

Ueber das Ziel der Volksschule hinaus reicht die Aufgabe des Realinstituts. Es steht in Bezug auf Höhe der Bildung in Koordination mit dem Gymnasium, dient wie dieses »dem Studium der Wissenschaften und der Erwerbung höherer geistiger und nützlicher Fertigkeiten« (Th.; a. a. O.). Höhere realistische Bildung, so würden wir sagen, ist die Aufgabe des Realinstituts. Dabei soll die rein geistige, ideale Beschäftigung nicht fehlen. Ausgeschlossen nur sind die alten Sprachen als deren Grundlage (Th.; a. a. O.).

Geistesbildung auf Grundlage der Alten ist die Signatur des Gymnasiums (Th.; a. a. O.). Trotz aller Hochschätzung des klassischen Studiums aber soll das Sprachenstudium nicht den ganzen Umfang des Gymnasialunterrichts ausmachen. Denn obwohl durch gut ausgewählte Lektüre antiker Stoffe ein lehrreicher Inhalt geboten wird, ist doch dem Geiste der Zeit, der Gegenwart auch Rechnung zu tragen (Th. III; 195 f.). Deshalb »befaßt die Anstalt auch den Unterricht fernerer Kenntnisse, die einen Wert an und für sich haben, von besonderer Nützlichkeit oder auch eine Zierde sind« (Th. III; 195 f.). Von diesen Gegenständen werden genannt: Religionsunterricht, deutsche Sprache nebst Bekanntmachung mit den vaterländischen Klassikern, Arithmetik, späterhin Algebra, Geometrie, Geographie, Geschichte, Physiographie, welche die Kosmographie, Naturgeschichte und Physik in sich begreift, philosophische Vorbereitungswissenschaften, ferner französische, auch für die künftigen Theologen hebräische Sprache, Zeichnen und Kalligraphie (Th.; a. a. O.). Eine Vernachlässigung dieser gegen die klassischen Studien findet nicht statt. Ist doch, bemerkt Hegel an einer Stelle seiner ersten Rede, zwischen den Sprachen und den »anderen« Kenntnissen, einschließlich Religion und Deutsch, die Zeit des Unterrichts in allen Klassen genau zur Hälfte geteilt, und rechnet man Französisch, Hebräisch, Zeichnen und Schreiben noch mit ein, so reduziert sich die Zeit für die alten Sprachen auf zwei Fünftel der gesamten Unterrichtszeit (Th. III; 196). Wie Hegel hier aber ausdrücklich hervorhebt, daß eine Zurücksetzung der »sonstigen« Kenntnisse nicht vorliegt und nicht vorliegen soll, so will er sich doch andererseits auch gegen eine noch intensivere Behandlung der »anderen« Kenntnisse verwahren. »Dieser Umstand«, sagt er (nämlich, daß der edelste Nahrungsstoff der Seele bei den Alten zu suchen und daß er an deren Sprache gebunden sei) »legt uns die hart scheinende Notwendigkeit auf, die Sprachen der Alten gründlich zu studieren und sie uns geläufig zu machen. Wenn wir uns über die Mühe, die wir hierzu aufwenden müssen, beschweren wollten, und es fürchten oder bedauern könnten, die Erwerbung anderer Kenntnisse und Fertigkeiten darüber vernachlässigen zu müssen, so hätten wir das Schicksal anzuklagen, daß es uns in unserer eigenen Sprache nicht diesen Kreis klassischer Werke hat zuteil werden lassen« (Th. III; 192). Wenn man also, das ist doch wohl der Sinn dieser Worte, in dem wirklichen Betriebe der »anderen« Kenntnisse und Fertigkeiten eine Zurücksetzung derselben erblickt, so darf man diese stiefmütterliche Behandlung zwar bedauern, aber nichts daran ändern, wenigstens nicht auf Kosten der alten Sprachen.

Hegel erkennt also die Existenzberechtigung dreier Schulgattungen an: einer zum Zwecke allgemeiner Volks- und zweier zum Zwecke höherer Bildung. Ausdrücklich aber weist er dem Gymnasium die Bedeutung der Gelehrtenschule zu. Das Gymnasium, das Studium der alten Sprachen, hat allein als Grundlage der gelehrten Bildung zu gelten.

So kann also jeder die ihm zusagende Schulgattung wählen, aber nach der Wahl ist er ihrem allgemeinen Zwecke und ihrer besonderen Ausbildung unterworfen. Andererseits ist durch derartige Schulorganisation die Vervollkommnung der Bildung gewährleistet. Jede Schulgattung kann sich durch Vertiefung in den gerade ihr eigenen Zweck ihren Charakter wahren und festigen. »Das echte Kennzeichen der Freiheit und Stärke einer Organisation besteht darin, daß die unterschiedenen Momente, die sie enthält, sich in sich selbst vertiefen und zu vollständigen Systemen machen, ohne Neid und Furcht nebeneinander ihr Werk treiben und es sich treiben sehen, und daß alle wieder nur Teile eines großen Ganzen sind. Nur was sich abgesondert in seinem Prinzipe vollkommen macht, wird ein konsequentes Ganze, d. h. es wird ein Etwas; es gewinnt Tiefe und die kräftige Möglichkeit der Vielseitigkeit« (Th. III; 189).

Ihre Wirkung übt die Schule durch die Lehrer aus. Wie Hegel sich den Lehrer denkt, was er von ihm fordert, das spricht er aus in seinen »Worten der achtungsvollen und freudigen Rührung, den 10. Juli 1809 als dem Tage des fünfzigjährigen Amtsjubiläums des ehrwürdigen Greises, Herrn Rektors und Professors Schenk, vorgetragen von dessen Amtsnachfolger und innigen Verehrer Rektor und Professor Hegel«. »Dem Lehrstande ist der Schatz der Bildung, der Kenntnisse und Wahrheiten, an welchem alle verflossenen Zeitalter gearbeitet haben, anvertraut, ihn zu erhalten und der Nachwelt zu überliefern. Der Lehrer hat sich als den Bewahrer und Priester dieses heiligen Lichtes zu betrachten, daß es nicht verlösche, und die Menschheit nicht in die Nacht der alten Barbarei zurücksinke. Diese Ueberlieferung muß einerseits mit treuer Bemühung geschehen, aber zugleich wird der Buchstabe erst durch den eigenen Sinn und Geist des Lehrers recht fruchtbringend.« Der Lehrer hat die sonst tote Weisheit wiederzugeben, aber nicht einfach zu überliefern, sondern gleichzeitig auszustatten mit seiner Erfahrung, zu bereichern durch sein Herz, durch sein Gemüt zu beseelen und lebendig zu machen. Nicht wie ein Spiegel als totes Werkzeug, das keinen eigenen Brennpunkt in sich hat, soll er das Licht der Bildung zurückstrahlen, sondern durch das kräftige Oel seines eigenen Geistes zur wärmenden Flamme ernähren (Th. III; 181). Weitreichend wie die Tätigkeit des Sokrates, des Aristoteles soll die Wirksamkeit des Lehrers sein. »Große Anregung, Aufregung ist Hauptverdienst, Hauptwirkungsweise eines Lehrers« (XIV, 124). Begeisterung fordert Hegel vom Lehrer: Begeistert und begeisternd sei sein Tun. Er sei eine lebendige Lehrerpersönlichkeit. Freilich scheint der Lehrerberuf ein undankbarer zu sein, da die Jugend die abstrakten Lehren der Wissenschaft hinter die konkrete Frische des Lebens zurücksetzt, da auch sonst viel des Ausgesäten direkt ungedeihlichen Boden findet. Doch hat man bei solch pessimistischer Auffassung der Lehrertätigkeit nicht zu übersehen, daß »der durch die Lebenserfahrung hindurchgegangene Mann die erworbene Bildung, Geschicklichkeiten und eingepflanzten Grundsätze schätzt. Er hat erfahren, daß die früh ins Herz gepflanzten Schätze der alten Weisheit es sind, die mit uns unter allem Wechsel der Zustände aushalten, uns stärken und tragen; er hat erfahren, wie groß der Wert der Bildung überhaupt ist; so groß, daß ein Alter sagen mochte: Der Unterschied eines gebildeten Menschen von einem ungebildeten sei so groß als der Unterschied des Menschen überhaupt vom Steine«. Und »wenn auch einiges des Ausgesäten nicht gedeihlichen Boden fand, ist er (der Lehrer) im ganzen der Wirkung und des Erfolges gewiß um der geistigen, um der höheren Kraft willen, die in der ausgespendeten Gabe liegt; er kann sich des Gedankens an die Saat, die aufgesprossen sein

werde, bei sich erfreuen«. Hegel gehört also nicht zu den Vertretern des Lehrstandes, die ihren Beruf für den undankbarsten halten. Er findet in ihm vielmehr eine Quelle reinen Glückes, wahrer Freude.

Wie für den Staat, so nimmt Hegel das Recht der Erziehung auch für die Kirche, die Bewahrerin der Religion, in Anspruch. Dabei mag erwähnt sein, »daß Kirche und Staat (wie Religion und Wissenschaft) nicht im Gegensatze des Inhaltes der Wahrheit und Vernünftigkeit, wohl aber im Unterschiede der Form stehen. Wenn daher die Kirche in das Lehren übergeht und ihr Lehren objektive Grundsätze, die Gedanken des Sittlichen und Vernünftigen betrifft, so geht sie in dieser Äußerung unmittelbar in das Gebiet des Staates über« (VIII; 335). Aber »gegen ihren Glauben und ihre Autorität über das Sittliche, Rechte, Gesetze, Institutionen, gegen ihre subjektive Ueberzeugung ist der Staat vielmehr das Wissende; in seinem Prinzipe bleibt wesentlich der Inhalt nicht in der Form des Gefühls und Glaubens stehen, sondern gehört dem bestimmten Gedanken an« (VIII; 336). Da Staat und Kirche wesentlich eins sind, kommt es der Kirche nicht zu, sich als das Reich des Geistigen, Sittlichen überhaupt, sich als das Reich Gottes, den Staat aber »als mechanisches Gerüste für die ungeistigen, äußerlichen Zwecke«, als das Reich der Welt anzusehen und »vom Staate unbedingten Respekt vor ihrem Lehren, wie es auch beschaffen sein möge«, zu verlangen (VIII; 333). Beide sollen und werden sich — sobald sie sich selbst erfassen — gegenseitig respektieren und auch in der Erziehung übereinstimmend nach dem Endziele, nach der Verwirklichung des Menschenbegriffs, streben.

Der Kirche kommen zunächst alle die unmittelbaren Momente zugute, die auch sonst in die Erziehung eingehen. Sie weckt den Glauben nicht erst, sondern »wir empfangen ihn auf geschichtlichem Wege, durch die natürlichste aller Autoritäten: Durch den National- und Familiengeist, aus dem wir hervorgehen und mit dem wir in eine bestimmt gegebene Religion hineingeboren werden; wir sind von dem in Sitte und Kultus ausgeprägten Glauben schon beherrscht, noch ehe das Ich erwacht und seine Freiheit und Selbständigkeit erkennt« (Fi.; 961). »Das Individuum lebt sich in diese religiösen Empfindungen und Vorstellungen hinein, und so ist eine geistige Ansteckung im Volke verbreitet.... Die Kinder gehen geschmückt und geputzt zum Gottesdienste, machen die Funktionen mit oder haben ein Geschäft dabei; in jedem Falle hören sie die Gebete, lernen sie, hören die Vorstellungen der Gemeinde, des Volkes, stellen sich in dieselben hinein und nehmen sie in derselben unmittelbaren Weise an, wie dieselbe Art sich zu kleiden und die Sitten des täglichen Lebens sich fortpflanzen« (X; 217 f.). Und wie hierin die Familie der Kirche unterstützend zur Seite tritt, so greift auch die Schule helfend ein, wie sich bei Gelegenheit der Besprechung des Religionsunterrichtes zeigen wird. Wenn aber die Kirche sich die Aufgabe stellt, das Bewußtsein des Göttlichen zu erwecken und zu erhalten, die Lehre und den Gottesdienst zu verwalten (VI; 135 f.), so muß sie auch selbst dazu wirken, daß »weder der Geist des Menschen aus sich einen eigentümlichen Inhalt dem Inhalte der Kirche entgegensetzt, noch die kirchliche Wahrheit zu einem äußerlichen Inhalte übergegangen ist, welcher den heiligen Geist gegen sich gleichgültig läßt« (XVII; 281). Denn beides, die Form des Überzeugtseins und der Inhalt, den die Kirche als Glaubensbekenntnis in Wort und Schrift verfaßt hat, machen, zu unterschiedener Einheit verbunden, den Glauben, das Fundament der Kirche, aus. Das Überzeugtsein allein »ist zunächst das natürliche Gefühl und der natürliche Wille und das denselben (beiden) entsprechende

Meinen und eitle Vorstellen; — der wahrhafte Inhalt aber kommt zuerst äußerlich in Wort und Buchstaben an den Geist, und die religiöse Erziehung bewirkt beides in einem: daß die Gefühle, die der Mensch nur unmittelbar von Natur hat, ihre Kraft verlieren und das, was Buchstabe war, zum eigenen lebendigen Geiste werde« (XVII; 281). Die Kirche hat zu dem Zwecke den Konfirmandenunterricht eingerichtet oder wie Hegel ihn nennt: den »Unterricht der Progymnasialklassen bei den Geistlichen für die Aufnahme in die Gemeinschaft«. Die Schüler der Gymnasialklassen, die diesen Unterricht vollendet haben, zieht die Kirche (allerdings durch Vermittelung der Schule) als Gemeindeglieder zur Teilnahme am allgemeinen Kultus und der darin enthaltenen Belehrung heran. Für die Schüler, die noch nicht in die Kirchengemeinschaft getreten sind, auch jenen Unterricht bei den Geistlichen nicht genießen, sind die kirchlichen Katechisationen (etwa unsere Kindergottesdienste) berechnet, die den Unterricht in einer besonderen Konfession, außerdem aber bezwecken, daß die Kinder zur Teilnahme an dem öffentlichen Kultus angeführt werden, daß die jungen Gemüter die Eindrücke der Andacht und Erbauung empfangen, die das Feierliche des Gottesdienstes mit sich bringt (XVI; 170 f.).

Die Erziehertätigkeit der Kirche ist dabei nicht ohne Hemmnisse. Sie hat einmal das natürliche Empfinden zu überwinden. Andererseits aber wird dem Glauben und damit der Kirche das Denken gefährlich. Freilich »Denken« ist hier nur im Sinne des verständigen, abstrakten Räsonnements, das Hegel auch »endliche Vernunft« nennt, zu verstehen, nicht das Denken, das das Allgemeine, die Wahrheit sucht, die Vernunft, die nur das Unendliche, Ewige, Göttliche als das allein Seiende betrachtet und die ihrem Inhalte nach vom Glauben sich nicht unterscheidet. Das »Denken« muß die Kirche durch vertiefte Innerlichkeit überwinden.

Wenn auch die Kirche als Erzieher in das menschliche Verhältnis eintritt, so ist das Leben der Jugend doch wesentlich geteilt zwischen Familie und Schule (XVI; 174). Wie aber die Schule — und das wurde bereits gezeigt — ihren Zweck nicht in sich selbst, wie sie ein Verhältnis zur wirklichen Welt und das Geschäft hat, die Jugend zu derselben vorzubereiten, so ist auch die Familie, die natürliche, unmittelbare, substanziell-sittliche Sphäre nur ein Mittel-, ein Vorbereitungszustand. Sie ist negative, weil unmittelbare, unentwickelte Sittlichkeit, ist Sittlichkeit als Empfindung, ohne Bewußtheit, und darum in einer höheren aufzuheben. Sie befähigt in Gemeinschaft mit der Schule die Jugend zu selbständiger Lebensführung, zum Austritte aus der natürlichen Einheit der Familie, zur Selbständigkeit und tritt als Grundlage und erster Ausgangspunkt zurück. Die Welt nimmt das Individuum auf. Mit ihr muß es sich abfinden; an ihr macht es seine Erfahrungen; in ihr erstarkt sein Charakter. Die Welt als berufliches und öffentliches Leben nimmt den Menschen in ihre Schule, in die Schule des Lebens mit all ihrem Glück und Unglück, ihrer Freude, ihrem Leid, mit all ihren Schicksalen. Und indem der Mensch sich die Lebenserfahrungen, die Schicksalsschläge zunutze macht, wird er sein Selbsterzieher. So hängen die Erziehung durch das Leben und die Selbsterziehung des Individuums genau zusammen. Als Jüngling tritt der Mensch in das Weltgetriebe ein. Er sieht, wie die Welt gar nicht den Vorstellungen gemäß ist, die er sich von ihr gebildet hat und beginnt, gegen sie anzustürmen (VII, 2; 94 ff.). »Aber die wirkliche Welt ist ein festes, in sich zusammenhängendes Ganze von Gesetzen und das Allgemeine bezweckenden Einrichtungen; die einzelnen gelten nur, insoweit sie diesem Allgemeinen sich gemäß machen und betragen, und es kümmert sich nicht um ihre besonderen Zwecke, Meinungen und Sinnesarten« (XVI; 173). Der Jüngling mit seinem idealen Sinn, seiner Uneigennützigkeit findet sich nicht anerkannt. Er

zerfällt mit der Welt. Aber dieser unselige Zustand wird der Grund zur Prüfung der Welt und seiner selbst: der Selbsterzieher erwacht. Die Berechtigung der Wirklichkeit wird anerkannt, die eigenen Ideen ihr gemäß gemacht, das Handeln nach ihr eingerichtet. Immerhin wird die Welt der Schauplatz von Kämpfen bleiben. Auch beim Manne, der doch den Plan einer gänzlichen Umgestaltung der Welt aufgegeben hat, mischen sich Neigungen der Persönlichkeit, Leidenschaft der Einzelheit, das Treiben materieller Interessen mit der feststehenden Allgemeinheit und Wirklichkeit. Aber die Kämpfe beziehen sich nicht auf das Weltganze, sondern auf die Arbeit innerhalb seiner. Und sie müssen sein; denn sie bedingen den Fortschritt. Andererseits aber können schwache Naturen an dem Gegensatze ihrer Ideale und der unbeugsamen, festen Wirklichkeit zu Grunde gehen; mindestens können sich krankhafte Stimmungen, Widerwillen gegen die Welt, Zwiespältigkeit im Bewußtsein durch das Leben eines Menschen hindurchziehen. Darum muß die Selbsterziehung kräftig zur Entfaltung kommen. Sie muß erreichen, daß die Welt als fertig anerkannt wird und daß die Einheit zwischen Welt und Mensch kein Verhältnis aus Not, sondern das vernünftige Verhältnis ist (VII, 2; 97 ff.).

Als Erzieher des Menschen treten also auf: Familie, Staat und Kirche, das Leben mit seinen Erfahrungen und Schicksalen und in Verbindung damit das Individuum selbst. Sie wirken durch unmittelbare Beseelung teils unbewußt, als Erzieher im eigentlichen Sinne teils absichtlich, planmäßig. Man ist wohl geneigt, die Momente jener Beeinflussung unter dem Namen »Miterzieher«, diese alsdann als Haupt- oder eigentliche Erzieher zu begreifen und will damit, wenn anders man die Namensunterscheidung nicht bloß gewählt hat, weil die Erziehung im zweiten Sinne das Werk besonders dazu berufener Erzieher ist, den Grad der Bedeutung bezeichnen, die man beiden Arten der Beeinflussung beimißt. In Bezug hierauf haben unsere Darlegungen ergeben: Hegel betrachtet die unmittelbare Erziehung, die die Sittlichkeit als Empfindung einpflanzt, als die wirkungsvollere, erkennt aber, daß sie nicht ausreicht, daß eine absichtliche, mittelbare Einwirkung nötig ist. Dieser Meinung schließen wir uns ohne weiteres an. Auch wir sind überzeugt, daß Einflüsse, die als lebendige Wirklichkeit an den Menschen kommen, dessen Inneres mehr aufregen, daß Verhältnisse der lebendigen Umgebung, in die die Seele als Ganzheit getaucht ist, ihre Spuren im menschlichen Geiste eher hinterlassen als deren moralisierende, lehrhafte Beschreibung, die in vielen Fällen ohne jeden Gefühlston ist. Diese zweifellos feststehende Tatsache macht sich auch die absichtliche, persönliche, planmäßige Erziehung zunutze, wenn sie als Grundsatz aufstellt: Man muß das Kind, den Zögling etwas erleben lassen. In Uebereinstimmung mit Hegel steht also für uns fest: Die unmittelbare Beeinflussung durch sogenannte Miterzieher ist überhaupt von den nachhaltigsten Folgen für die sittliche Gestaltung des beeinflußten Individuums begleitet, und es ist zu bedauern, daß ein großer Teil der Erziehungsarbeit nicht von ihr geleistet werden kann. Das letztere tritt aber jedenfalls ein. Denn da die Einwirkung planlos ist, geschehen ihre Erfolge entweder zu unvermittelt, also sprungweise oder zu allmählich und endlich auch unvollständig. Auch ist hierbei der unvorteilhaften Einflüsse einer schlechten Umgebung, wenig sittlicher Verhältnisse, in denen der Zögling aufwächst, zu gedenken. Gegen sie muß ein wirksames Korrektiv geschaffen werden, das wenigstens versucht, fördernd, vervollständigend und bessernd in die Tätigkeit der Miterzieher einzugreifen. Und wenn wir oben für die Tätigkeit der Miterzieher mit Hegel die nachhaltigsten Folgen in Anspruch nahmen, so sind wir gleichzeitig geneigt, den Erziehern im eigentlichen Sinne den größeren Einfluß auf die Erreichung des Erziehungszieles

zuzuschreiben, weil sie ihr Werk planmäßig, der Umgebung und allen möglichen Nebeneinflüssen, aber auch der geistigen Entwicklung des Zöglings entsprechend, treiben. Auch für diese Meinung können wir Hegels Autorität in Anspruch nehmen, wollen wir uns nur seiner Urteile über die Notwendigkeit absichtlicher Erziehung und über die Bedeutung der Erziehungsanstalten erinnern.

---

## II. ABSCHNITT

## Die Erziehung durch Unterricht.

Als Mittel zur Erreichung des Erziehungszieles gibt Hegel Unterricht und Erziehung im engeren Sinne oder Zucht an (VI; XXII. 135 u. VII, 2; 93 f.). Mit dem Unterrichte muß der Glaube an die objektive Wahrheit, an den Gegenstand des Unterrichts verbunden sein, so daß der Unterricht die objektive Seite, der Glaube an seinen Inhalt die subjektive Seite der unterrichtlichen Tätigkeit darstellt. Ueberhaupt ist der Glaube die notwendige Voraussetzung für alles Erkennen: Der Glaube einmal, daß in der Welt alles vernünftig zugegangen, und das Vertrauen zweitens, daß Erkenntnis der Wahrheit für jeden möglich ist (XIII; 6. 32), wobei selbstverständlich Vertrauen allein die Wahrheit nicht schafft, sondern nur Antrieb für die Arbeit und Zucht des Denkens ist und Hoffnung auf Erfolg des Erkennens gewährt. Aller Unterricht nun soll zugleich Erziehung sein (Th. III; 167); und er kann dies auf zweifache Weise: Durch unmittelbares Bemühen, die dem Menschen immanente Möglichkeit eines sittlichen Individuums zu realisieren, und mittelbar dadurch, daß er durch seine Objekte die Interessen des kindlichen Geistes von den gärenden Zeitumständen und verderblichen Zeitideen weg einer wesentlich sittlichen Sphäre zuwendet (Th. III; a. a. O.). Freilich ist nicht zu verkennen, daß er nur ein Moment in der Entfaltung der individuellen Kräfte ist, aber ein Moment, das im Gegensatz zu den zufälligen Einflüssen des Lebens absichtlich, bewußt die Emporhebung zu sittlicher Größe betreibt (VIII; 230 f. u. XVIII; 67 f.). Allgemein menschliche Inhalte haben deshalb im Unterrichte ihre prinzipielle Stellung. Geistesbildung, harmonische Ausgestaltung des ganzen inneren Menschen ist sein Ziel (IX; 331 f. u. R.; 541). Abrichtung für einen bestimmten Beruf schließt er aus. Anleitung zum Brotstudium ist ihm fremd (XVIII; 62). Darum empfahl Hegel dem preußischen Unterrichtsministerium die Aufhebung der juridischen Enzyklopädie in der Gelehrtenschule: »Man kann ein routinierter Beamter werden und sich für besondere Zwecke ausbilden. Aber ein anderes ist es, daß man seinen Geist auch für das Höhere bildet und um dasselbe sich bemüht« (XVII; 367). Kenntnisse also, die für alle gebildeten Menschen gehören, machen den Schulunterricht aus. Er vermittelt die vorhandene allgemeine Bildung, die durch die Arbeit und Intelligenz früherer Jahrhunderte und Generationen gewonnen ist, pflanzt die Errungenschaften aller voraufgegangenen Zeitalter ein. Damit ist der Unterricht zugleich dahin bestimmt, daß er zur Weiterentfaltung der Wissenschaften unmittelbanichts beiträgt (XVI; 175).

### 1. Die theoretische Bildung.

Die Bildung, die der Unterricht zu begründen hat, dokumentiert sich in zweifacher Weise: ist theoretischer und praktischer Natur. Sie ist theoretische Bildung und entwickelt sich an der Mannigfaltigkeit der interessierenden Bestimmungen und Gegenstände (im großen und ganzen: des menschlichen Lebens) und bekundet sich durch den Grad der Intelligenz der Individuen. »Zur theoretischen Bildung gehört außer der Mannigfaltigkeit und Bestimmtheit der Kenntnisse und Allgemeinheit der Gesichtspunkte, aus denen die Gegenstände zu beurteilen sind, der Sinn für die Objekte in ihrer freien Selbständigkeit, ohne ein subjektives Interesse« (XVIII; 61 f.). Der Gebildete erfaßt die Sache an sich und legt ihr nicht einseitige Kategorien seiner Meinung unter (XVIII; a. a. O.), gibt sich an die Objekte hin, sucht ihren Kern. Er weiß jedem Gegenstande im Augenblicke die wesentlichen Gesichtspunkte abzugewinnen und über alles zu reden. »Ein Mensch von großem Sinne und großer Bildung hat sogleich eine vollständige Anschauung des Vorliegenden« (VII, 2; 313). Indessen macht nicht das Reden an sich, sondern die Sicherheit und Richtigkeit des Urteils den Gebildeten (XIV; 12). Denn »man kann die Sprache ganz regelrecht inne haben; wenn man aber die Bildung nicht hat, so ist es nicht gut sprechen. Dazu gehört die Bildung, daß dem Geiste gegenwärtig sind die mannigfaltigen Gesichtspunkte, daß ihm diese sogleich einfallen, daß er einen Reichtum von Kategorien hat, unter denen ein Gegenstand zu betrachten ist« (XIV; 12 f.). Die Totalität der Sache muß aus der Totalität des Individuums heraus erkannt werden (VII, 2; 319 ff.). Das Negieren aus Prinzip, das Räsonnieren und Aburteilen über alles Bestehende, das so oft als Dokument für Geistestiefe auftritt, ist wahrer Bildung entgegengesetzt (XIII; 230 f.). Nur »ungebildete Menschen gefallen sich im Räsonnieren und Tadeln; denn Tadel finden ist leicht, schwer aber, das Gute und die innere Notwendigkeit desselben zu kennen. Beginnende Bildung fängt immer mit Tadel an, vollendete sieht aber in allem das Positive« (VIII; 323).

Den Grund zu solcher Bildung hat die Schule — und diese wesentlich ist es, der der Unterricht zum Zwecke theoretischer Bildung zufällt — allgemein, d. h. jedem Menschen zu legen (VIII; 315 ff. u. VII, 2; 35, 278). Man wird leicht geneigt sein, von dieser Forderung abzuleiten: Die Bildung sei für alle dieselbe. Hegel folgert nicht so. Von der Anerkennung der Dreiteilung der Schulorganisation her wissen wir ja, daß ihm mit der Allgemeinheit nicht die Gleichheit der Bildung verbunden ist. Auf jedem Gebiete, mit Ausnahme allein des Rechts und der Religion, verurteilt er die Forderung der Gleichheit als abstrakt (VIII; 257), als entstanden ohne Berücksichtigung der menschlichen Verhältnisse und ohne Kenntnis der Verschiedenheit individueller Anlagen; auch in der Erziehung. Anders geartet ist die Bildung des Bauern, anders die des Gewerbtreibenden, anders die des Beamten und Gelehrten. Verschiedenheit zeigt sich besonders nach der Seite der Intensität (VIII; 259) »Dem in der Idee enthaltenen objektiven Rechte der Besonderheit des Geistes, welches die von der Natur, dem Elemente der Ungleichheit, gesetzte Ungleichheit der Menschen in der bürgerlichen Gesellschaft nicht nur nicht aufhebt, sondern aus dem Geiste produziert, sie zu einer Ungleichheit der Geschicklichkeit, des Vermögens und selbst der intellektuellen und moralischen Bildung erhebt, die Forderung der Gleichheit entgegensetzen, gehört dem leeren Verstande an, der dies sein Abstraktum und sein Sollen für das Reelle und Vernünftige nimmt« (VIII; 256. 257). »Bei dem ersten Stande, dem Bauernstande tut die Natur die Hauptsache« (VIII; 259).

Sein substanzieller Charakter zieht von seiten des Unterrichts und der Bildung Modifikationen nicht in Ansehung des substanziellen Inhalts, aber in Ansehung der Form und Reflexionsentwicklung nach sich« (VIII; a. a. O.) Der zweite Stand (der des Gewerbes) ist an die Reflexion und den Verstand angewiesen (VIII; 260). »Der dritte (allgemeine) Stand hat die allgemeinen Interessen des gesellschaftlichen Zustandes zu seinem Geschäfte« (VIII; 260), seine Bildung ist also wesentlich vertieft, verallgemeinert. Innerhalb des Lebenskreises aber, dem das Individuum sich eingliedert, ist Bildungsgleichheit zu erstreben. Da gilt die Forderung, »daß in Bildung, Geschicklichkeit, Kenntnis und Gesinnung das Subjekt dem Stande, dem es angehört, den es ergreift, sich angemessen mache« (X, 1; 263).

Von derartiger allgemeiner Bildung aber ist Segen für den Staat zu erwarten. Durch sie erhält der Staat tüchtige Mitglieder (VIII; 296 f.). Mangel an Sittlichkeit, an Bildung kann die Ursache zum Verfall des Staates sein (Th. III; 162). Und Sittlichkeit ist zweifellos Resultat der Bildung. Man muß freilich, um das einzusehen, das Vorurteil aufgeben: Wille und Intelligenz seien zweierlei Fächer. Von den Alten ist es mit übernommen. »Wir sind aus vergangener Zeit noch gewohnt, Kopf und Herz zu trennen und Denken und Empfinden, oder wie dieser Unterschied sonst genannt werden mag, beinahe als zweierlei unabhängige und gegeneinander gleichgültige Wesen zu betrachten. Der Einfluß des Unterrichts auf den Charakter erscheint hiernach zufällig. Der Menschengeist aber, der Eins ist, beherbergt in der Tat nicht so verschiedene Naturen in sich« (XVI; 156 f.). Bildung führt sicher aus der naiven Kindesunschuld heraus zur bewußten Sittlichkeit (I; 399 f.). Sie bewirkt ferner — und damit erreicht sie einen formalen Zweck — eine Beweglichkeit und Schnelligkeit des Vorstellens und Übergehens von einer Vorstellung zur anderen, das Fassen verwickelter und allgemeiner Beziehungen usw., die Bildung des Verstandes überhaupt (VIII; 254 f.), geistige Überhauptgewandtheit. In allen Verhältnissen weiß der Gebildete sich zurechtzufinden. »Ein gebildeter Mensch hat in der Tat seine Natur nicht zu etwas Besonderem beschränkt, sondern sie vielmehr zu allem fähig gemacht« (Th. III; 201). Kurz, die Bildung bringt das Menschliche im Individuum zur freien Entfaltung. Daß Hegel, obgleich er dem Unterrichte ein so hohes Ziel, allgemeine, wahre Geistesbildung in umfassendem Sinne, steckt, nicht der Meinung ist, er könne und müsse es allein erreichen, wurde früher schon festgestellt.

Wenn wir nunmehr den Unterricht selbst einer Betrachtung unterziehen, so erinnern wir zunächst an das, was über die Schulorganisation gesagt wurde: Für alle Volkskreise sind rein geistige Bildung und realistische Kenntnisse zugleich nötig. Beide Gebiete müssen ebenso in das Gymnasium, wie in das Realinstitut und in die Volksschule aufgenommen werden. Die realistischen Fächer treten im Gymnasium an Bedeutung gegen die alten Sprachen zurück, werden aber auch hier als ernste Wissenszweige und nicht als »Schnurrpfeifereien« betrieben. In Realinstitut und Volksschule stehen sie als Fächer, die das Leben der Gegenwart und Umwelt unmittelbar darstellen, im Vordergrunde des Unterrichts. Maßgebend für die Ausdehnung des realistischen wie des ideellen Unterrichts in den einzelnen Schulgattungen ist deren spezielle Bestimmung. Jedenfalls aber liegt nach Hegel die Bedeutung besonders der Realien darin, daß der Mensch der wirklichen, gegenwärtigen Welt, seiner Umgebung nicht fremd bleibe, sondern teilnehmend sich mit ihr auseinandersetze, sich gewöhne, bei seinen Betätigungen mit ihr als einem wesentlichen Faktor zu rechnen. Was Hegel über die Disziplinen im einzelnen äußert, bezieht sich wesentlich auf den Gymnasialunterricht. Drei Gruppen von Fächern wendet

sich sein Interesse zu: der Religion und den philosophischen Wissenschaften, den alten Sprachen und den »sonstigen« nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, die wir mit dem Gesamtnamen »realistische Fächer« bezeichnen wollen.

Dem Gymnasium wird sein Charakter durch die Vorbereitung zum gelehrten Studium, eine Vorbereitung, die wesentlich auf dem Grunde der Griechen und Römer erbaut ist. Das Römertum steht dabei wesentlich hinter dem Griechentume zurück. Gegen die schöne harmonische Poesie und gleichschwebende Freiheit der Griechen tritt bei den Römern die Prosa des Lebens ein, der kalte Verstand ohne Gemüt und Gemütlichkeit (IX; 351). Durch die römische Kunst und Wissenschaft weht Kälte. Zwar sind die Römer bei den Griechen in die Schule gegangen; aber sie ahmten mehr äußerlich nach, als sie selbständig produzierten. Freilich ist Hegel der Meinung, daß die griechische und römische Kultur beide seit Jahrtausenden der Boden sind, »auf dem alle Kultur gestanden hat, aus dem sie hervorgesproßt und mit dem sie in beständigem Zusammenhange gewesen ist«. »Wie die natürlichen Organisationen, Pflanzen und Tiere, sich der Schwere entwinden, aber dieses Element ihres Lebens nicht verlassen können, so ist alle Kunst und Wissenschaft jenem Boden entwachsen, und obgleich auch in sich selbständig geworden, hat sie sich von der Erinnerung jener älteren Bildung noch nicht befreit.« »Wie Anträus seine Kräfte durch die Berührung der mütterlichen Erde erneuerte, so hat jeder neue Aufschwung der Wissenschaft und Bildung sich aus der Rückkehr zum Altertume ans Licht gehoben« (XVI; 138 f.) Auch wir Germanen wurzeln in Rom und mußten darin wurzeln. Trotzdem ist Rom uns fremd; nur bei den Griechen fühlen wir uns heimisch. »Die germanische Gedrungenheit hat es nötig gehabt, durch den harten Dienst der Kirche und des Rechts, die uns von Rom gekommen sind, hindurchzugehen und in Zucht gehalten zu werden. Erst dadurch ist der europäische Charakter mürbe und fähig gemacht für die Freiheit. Nachdem also die europäische Menschheit bei sich zu Hause geworden ist, so ist das Historische aufgegeben, das von den Fremden Hineingelegte. Da hat der Mensch angefangen, in seiner Heimat zu sein; dies zu genießen, hat man sich an die Griechen gewandt. Lassen wir der Kirche und der Jurisprudenz ihr Latein und ihr Römertum. Höhere, freiere Wissenschaft (= philosophische Wissenschaft) wie unsere schöne freie Kunst wissen wir im griechischen Leben wurzelnd, und aus ihm den Geist derselben geschöpft zu haben. Wenn es erlaubt wäre, eine Sehnsucht zu haben — so nach solchem Lande, nach solchem Zustande« (XIII; 171). Begeistert preist er (XVI; 138 ff.) Griechen und Griechentum, nicht bloß weil wir mit unserer Bildung darin wurzeln, sondern weil jene Zeit das Zeitalter der Schönheit und Menschlichkeit an sich ist. Geistige Sinnlichkeit und sinnliche Geistigkeit sind ihre Signatur. Wenn aber Edles, Schönes, Vortreffliches überhaupt der Erziehung dienstbar gemacht werden soll, so muß das höhere Studium die Literatur der Griechen vornehmlich, und dann die der Römer zu Grunde legen. Sie ist das Wertvolle *katexochen*. »Die Vollendung und Herrlichkeit dieser Meisterwerke muß das geistige Bad, die profane Taufe sein, welche der Seele den ersten und unverlierbaren Ton und Tinktur für Geschmack und Wissenschaft gebe. Und zu dieser Einweihung ist nicht eine äußere Bekanntschaft mit den Alten hinreichend, sondern wir müssen uns ihnen in Kost und Wohnung geben, um ihre Luft, ihre Vorstellungen, ihre Sitten, selbst wenn man will, ihre Irrtümer und Vorurteile einzusaugen, um in dieser Welt heimisch zu werden, — der schönsten, die gewesen ist. Wenn das erste Paradies das Paradies der Menschennatur war, so ist dies das zweite, das höhere, das

Paradies des Menschengeistes, der in seiner schönen Natürlichkeit, in seiner Freiheit, Tiefe und Heiterkeit, wie die Braut aus ihrer Kammer hervortritt. . . . . In einem solchen Elemente nun, in dem wir uns einhausen, geschieht es nicht nur, daß alle Kräfte der Seele entwickelt, angeregt und geübt werden, sondern dasselbe ist ein eigentümlicher Stoff, durch welchen wir uns bereichern und unsere bessere Substanz bereiten.« Das Studium der Alten ist notwendig wegen des Inhaltes reiner Menschlichkeit, der den ganzen Menschen zu erschüttern fähig ist. Es ist höher einzuschätzen, als die Bekanntschaft mit der Vergangenheit unserer eigenen Nation; z. B. bespricht Hegel die Heldenlieder der älteren Edda und die altgermanischen Mythen und bemerkt dabei: »Den Aufspreizungen aber, den natursymbolischen Grundlagen, die doch wieder in partikulär-menschlicher Gestalt und Physiognomie zur Darstellung kommen, dem Thor mit seinem Hammer, dem Fenriswolf, dem entsetzlichen Metsaufen, überhaupt der Wildheit und trüben Verworrenheit dieser Mythologieen habe ich keinen Geschmack abgewinnen können. Zwar steht uns das ganze nordische Wesen der Nationalität nach näher als z. B. die Poesie der Perser und des Muhammedanismus überhaupt, doch es unserer heutigen Bildung als etwas aufdrängen wollen, das auch jetzt noch unsere tiefe, heimische Mitempfindung in Anspruch nehmen dürfe und müsse, dieser mehrfach gewagte Versuch heißt sowohl den Wert jener zum Teil mißgestaltigen und barbarischen Vorstellungen durchaus überschätzen, als auch den Sinn und Geist unserer eigenen Gegenwart völlig verkennen« (X, 3; 473 f.). Ähnlich fällt das Urteil über mittelalterliche Stoffe aus: »Die Burgunden, Kriemhildens Rache, Siegfrieds Taten, der ganze Lebenszustand, das Schicksal des gesamten untergehenden Geschlechts, das nordische Wesen, König Etzel u. s. f. — das alles hat mit unserem häuslichen, bürgerlichen, rechtlichen Leben, unseren Institutionen und Verfassungen in nichts mehr einen lebendigen Zusammenhang. Die Geschichte Christi, Jerusalem, Bethlehem, der trojanische Krieg haben viel mehr Gegenwart für uns, als die Begebenheiten der Nibelungen, die für das nationale Bewußtsein nur eine vergangene, wie mit dem Besen weggekehrte Geschichte sind. Dergleichen jetzt noch zu etwas Nationalem und gar zu einem Volksbuche machen zu wollen, ist der trivialste, platteste Einfall gewesen. In Tagen scheinbar auflodernder Jugendbegeisterung war es ein Zeichen von dem Greisenalter einer in der Annäherung des Todes wieder kindisch gewordenen Zeit, die sich an Abgestorbenem erlebte und darin ihr Gefühl, ihre Gegenwart zu haben auch anderen hat zumuten können« (X, 3; 348 f.). Vom Mittelalter überhaupt redet Hegel als von einer widersprechenden, betrugsvollen Zeit, die freilich in der Entfaltung der Idee notwendig war und die auch erst infolge der Rechtfertigung aus dem Begriffe der Sache, d. h. aus der Selbstentwicklung der Idee, die Versöhnung mit dem Entfremdetsein des Geistes, mit dem tiefen Aberglauben und der heiligen Frömmigkeit, gestattet (IX; 381). Hegel lehnt damit den Bildungswert der Jugendgeschichten unseres Volkes ab: Diesen Stoffen fehle es an geistigem, an Bildungsgehalte; ihnen mangle nicht ungeschlachte Urwüchsigkeit, wohl aber — und das ist für die Erziehung als Geistesentwicklung das Entscheidende — der Duft edler Menschlichkeit, die zarten Regungen seelischen, geistigen Lebens. Darum sind diese Vorstellungen für die Bildung unserer Zeit wertlos, haben sie nur historische Bedeutung. Man darf nun nicht meinen: Hegel widerstrebe einer nationalen Erziehung und Bildung. Im Gegenteil! Er preist ja die lutherische Bibelübersetzung als eine im Interesse unseres Volkstums liegende Tat ersten Ranges. Er schätzt die Muttersprache außerordentlich hoch, so daß er ein Volk als nicht gebildet ansieht, das nicht alle Schätze der Wissenschaften in seiner Sprache ausdrücken und sich in ihr nicht mit jedem

Inhalte frei bewegen kann. Die eigene Sprache erst verschafft den Kenntnissen die richtige Innigkeit. »Erst in der Muttersprache ausgesprochen, ist etwas mein Eigentum.« »Das Prinzip des Protestantismus ist dieses, den Menschen in sich selbst zurückgeführt, das Fremde für ihn aufgehoben zu haben; — das Fremde in der Sprache. Den deutschen Christen das Buch ihres Glaubens in ihre Muttersprache übersetzt zu haben, ist eine der größten Revolutionen, die geschehen konnte« (XV; 218). Und wenn Hegel die Nationalität als den Grund alles lebendigen Lebens bezeichnet, wenn er begeistert davon spricht, daß die deutsche Nation sich aus dem Gröbsten herausgehauen und ihre Nationalität gerettet hat (XIII; 4), so werden wir weder die hohe Bewertung des Klassischen noch die Geringschätzung des National-Antiken bei Hegel als Mangel an nationalem Sinne, als antinationale Erziehungsauffassung bezeichnen können. Ausschlaggebend ist für Hegel eben nicht das Nationale an sich, sondern die vergeistigte Nationalität, das Gefühl, das bei aller Hochhaltung der eigenen Volksindividualität doch die reinere Geistigkeit, die edlere Menschlichkeit des Griechentums nicht von sich abweist. Gewiß ist Hegel der Meinung, daß die Forderung gerecht erscheine: Kultur, Kunst und Wissenschaft eines Volkes müssen auf ihre eigenen Beine zu stehen kommen (XVI; 139 f.), aber auch der, daß das bei uns erst dann geschehen kann, wenn das Griechentum und auch die Welt der Römer restlos in der germanischen Volksindividualität aufgegangen sind, wenn beide die Momente einer höheren Einheit geworden, wenn unsere Volksindividualität zu edlem, geistigem Germanentume hinaufgeläutert ist. Nicht also sollen wir die Alten lernen, sondern unserem Wesen einbilden, wie die Griechen selbst einst getan, da sie das Doppelte, die eigene Veranlagung und die Einflüsse der orientalischen Welt, in sich zu organischer Einheit brachten. Jetzt aber (d. i. zu Hegels Zeit) können wir noch nicht Raum auf eigenem Grund und Boden fassen, die neue Welt hat die griechischen und römischen Kinderschuhe noch nicht vertreten, unsere Aufklärung, Kunst und Wissenschaft sind dem alten Gängelbande noch nicht entwachsen. Darum gehören die Werke der Alten noch nicht in die Reihe von Erinnerungen gelehrter, müßiger Merkwürdigkeiten, unter das bloß Geschichtliche, sondern müssen auch heute noch Grundlage und Anfang der höheren Geistesbildung ausmachen. Wenn sich nun seit Hegel die Verhältnisse in Bezug auf unsere Menschenbildung gewandelt haben, eins steht fest: Auch wir sind nicht jene heiteren, freien Menschen, die nur äußern, was in ihrer unverkümmerten, menschlichen Natur liegt, noch nicht die Lebenskünstler, die ihr Menschentum frei entfalten, nicht so, daß wir uns für jedes Wesen, das Leben und Empfindung äußert, interessieren, zu ihm in ein Verhältnis treten, woran das ganze Herz teilnimmt. Ja, es scheint, als ob wir unter dem Einflusse der modernen Naturwissenschaft und Technik im Begriffe ständen, uns von dem griechischen Ideal schöner Geistigkeit und geistiger Schönheit zu entfernen, und praktischen Zielen allein zustrebten. Heute mehr als je scheinen die Griechen zu uns sich zu verhalten wie der Knabe, der eine Rose riecht, zu dem Apotheker, der Rosenwasser daraus macht.

Der Reichtum, den zu erschließen die Werke der Alten in der Lage sind, ist an die Sprache gebunden. Gewiß geben uns auch Übersetzungen den Inhalt, dabei aber geht die Form, die ätherische Seite des Inhalts verloren. »Die Sprache ist das musikalische Element, das Element der Innigkeit, das in der Übertragung verschwindet, der feine Duft, durch den die Sympathie der Seele sich zu genießen gibt, aber ohne die ein Werk der Alten nur schmeckt wie ein Rheinwein, der verduftet ist.« Darum ist in das Studium der Alten auch ein mechanisches Element eingeschlossen, worunter Hegel das Einprägen, Erlernen von Wörtern

und Sprachformen versteht. Näher läßt er sich aus über das grammatische Studium, das ein anderer wesentlicher Inhalt des klassischen Studiums ist. »Das streng grammatische Studium ergibt sich als eins der allgemeinsten und edelsten Bildungsmittel« (XVI; 143). Es ist elementarische Philosophie, der Anfang der logischen Bildung. Sein Inhalt sind die Erzeugnisse und Bestimmungen des Verstandes, die Kategorien. Und »diese geistigsten Wesenheiten, mit denen es uns zuerst bekannt macht, sind etwas höchst Faßliches für die Jugend und wohl nichts Geistiges faßlicher als sie, denn die noch nicht umfassende Kraft dieses Alters vermag das Reiche in seiner Mannigfaltigkeit nicht aufzufinden; jene Abstraktionen aber sind das ganz Einfache. Sie sind gleichsam die einzelnen Buchstaben, und zwar die Vokale des Geistigen, mit denen wir anfangen, es buchstabieren und dann lesen zu lassen« (XVI; 143). Die Grammatik ist also etwas dem jugendlichen Geiste Angemessenes und trägt sich auf eine diesem Alter angemessene Art vor, »indem es dieselben durch äußerliche Hilfsmerkmale, welche die Sprache meist selbst enthält, unterscheiden lehrt um etwas besser, als jedermann rot oder blau unterscheiden kann, ohne die Definition dieser Farben nach der Newtonschen Hypothese oder einer sonstigen Theorie angeben zu können. Vorerst reicht jene Kenntnis hin, und es ist höchst wichtig, auf diese Unterschiede aufmerksam gemacht worden zu sein« (XVI; 143 f.). Es ist eben nötig, daß wir derartige Bestimmungen und Unterschiede zunächst haben. So zeigt sich das grammatische Studium nicht sowohl als Mittel, als vielmehr als Selbstzweck. Und es ist Hegels Meinung, daß zunächst diese verständige Seite höher zu achten ist als der Inhalt der Sprache und Literatur. Zudem hat ja der grammatische Betrieb einer fremden Sprache vor der Muttersprache den Vorteil, das Denken überhaupt zu fördern. Das grammatische Erlernen einer alten Sprache »ist enthaltende und unausgesetzte Vernunfttätigkeit, indem hier nicht wie bei der Muttersprache die unreflektierte Gewohnheit die richtige Wortführung herbeiführt, sondern es notwendig ist, den durch den Verstand bestimmten Wert der Redeteile vor Augen und die Regel zu ihrer Verbindung zu nehmen. Somit aber findet ein beständiges Subsumieren des Besonderen unter das Allgemeine und Besonderung des Allgemeinen statt, als worin ja die Form der Vernunfttätigkeit besteht«. Wenn hier der Wert der Grammatik besonders hervortritt, so ist zu bedenken, daß sie Zweck nur im Anfange des Unterrichts ist, daß sie späterhin zurückzutreten hat. Es ist für Hegel unzweifelhaft, daß, im ganzen betrachtet, durch das Studium der Alten Gemüt und Vorstellung der Jugend einzuführen sind in die großen geschichtlichen und Kunstanschauungen von Individuen und Völkern, in deren Taten und Schicksale, in ihre Tugenden, sittlichen Grundsätze und Religion und daß die formelle Sprachkenntnis im Zusammenhange des klassischen Unterrichts als ein Moment auftritt, daß der Stoff zur Hauptsache gemacht und das Gelehrtere der Philologie der Universität überlassen wird (XVII; 360). Man wird sich daher, will man Hegel gerecht werden, nicht der Meinung Kapps (Kapp: Hegel als Gymnasialrektor) anschließen dürfen. Nach Kapp hat Hegel sein Amt als Grammatiker begriffen. Damit erweist er Hegel als Schulmanne einen schlechten Dienst und legt ihm seine eigene Meinung vom Unterrichte unter: Alle Wissenschaften des Gymnasiums Realien und Fertigkeiten, müssen in Grammatikalien umgewandelt werden. Eher stimmen wir den Münchener »Gelehrten Anzeigen« zu, die eine Beurteilung von Kapps Schrift bringen. Sie sagen: Hegels Reden enthalten viel Treffliches, was von einer Achtung für das klassische Studium und von regem Eifer für die Erhaltung und rechte Pflege desselben zeugt. Aber die Zerstückelung der Reden durch Kapp sei nicht geeignet, einen ihnen würdigen Eindruck hervorzurufen. Gewiß

spreche Hegel über den hohen Wert der Grammatik; aber er stelle das Studium der Alten dem grammatischen Studium geradezu als anderen Grundzug des Prinzips der gelehrten Bildung entgegen. Uns will auch dies in Bezug auf Hegels Meinung über die Grammatik im Zusammenhange des klassischen Unterrichts noch etwas zu viel behauptet dünken. Jedenfalls steht aber auch für uns fest, daß es Hegels Ansicht durchaus nicht ist, die Werke der Alten, viel weniger noch alles andere, was auf dem Gymnasium getrieben wird, unter den Gesichtspunkt der Grammatik zu stellen.

Gegenstände des Gymnasialunterrichts sind weiterhin *Religion und Philosophie*. Ihrer Natur nach gehören sie zusammen. Nach der *formellen* Seite aber und teilweise nach dem unterrichtlichen Zwecke sind sie voneinander zu scheiden.

Religion und Philosophie haben beide die Idee zu ihrem Inhalte. Im Gebiete der Religion, wo die Idee für Gefühl, Phantasie und Vorstellung vorhanden ist und durch sie erkannt wird, heißt die Idee Gott. Gott ist also seinem Begriffe nach ewiger Prozeß in sich, absolutes Subjekt, der Geist, der sich gegenständlich macht und in dem, was er gemacht hat, sich weiß. Er ist konkrete Identität, die Unterschiede in sich faßt, die ebensowohl aber keine Unterschiede sind. So unterscheidet Gott sich von sich selbst. Er schaut sich in dem Unterschiedenen an, ist aber in ihm, in dem Anderen, nur bei sich selbst und mit sich zusammengeschlossen (XII; 188 ff.). Gott bloß als der Vater (wie in der jüdischen Religion) ist nicht das Wahre; er ist das ewige Sichselbstunterscheiden, Anfang und Ende, seine eigene Voraussetzung (XII; 185). Zu diesem Gotte erhebt sich das menschliche Bewußtsein. Es gibt sich an ihn hin, versenkt sich in ihn hinein. Darin besteht das Wesen der Religion als Kultus oder »Glaube in Gott«. Dieser Glaube ist, was der Tod im natürlichen Leben ist: Vernichtung des Individuums als für sich seienden Subjekts, Versenkung und Aufgehen in Gott, Loslösen des Menschen von sich und seiner Endlichkeit. Mit Religion in diesem Sinne hat es die Lehre, der Unterricht nicht zu tun. Lehren ist *nicht wesentlich und allein* Erwärmen des Herzens, Aufregen der Empfindung und Phantasie. *Lehren ist zum Bewußtsein bringen*, Wissen vermitteln. Und das Göttliche will nicht sowohl gefühlt, als vielmehr auch als äußerer Gegenstand, als Substanzielles betrachtet, *gewußt* werden. Deshalb faßt Hegel die Religion auch auf *als Lehre*, als Glaube an Gott, d. h. an die kirchlichen Lehrbegriffe und Dogmen, an die Bibel. Als solcher Glaube ist die Religion positive, ist sie substanzieller Inhalt, der gelehrt, durch das Wort mitgeteilt werden *kann*. In diesem Inhalte wird das Substanzielle, Göttliche als etwas gegen uns und unser Wesen anderes an unser Bewußtsein gebracht. Es wird als Höheres angeschaut. Unser Geist verhält sich zu ihm als einer ungeheuren Macht, erkennt aber schließlich sein eigenes Wesen darin und weiß, daß, was er anschaut und wem er sich hingibt, der Geist, *sein* Geist ist. *Bewußt* muß die religiöse Liebe sein, denn Bewußtsein ist das *Wesen* des Geistes. Das Bewußtsein vom Göttlichen aber liegt nicht im Gefühle. Freilich ist das Gefühl das Erste und Ursprüngliche, aber nicht das Einzige. Gewiß wurzeln auch die religiösen Vorstellungen im Gefühl und müssen darin ihren Grund haben, weil alle Natur des Geistes in der ursprünglichen Bestimmtheit begründet ist. Aber das *Wissen* dessen, was im Gefühle ist, muß *dazu kommen* und es kann das nur, wenn der Inhalt als ein zunächst anderer an das Bewußtsein kommt. Religion also kann und muß gelehrt werden: Das liegt im Begriffe Gottes als absoluten Geistes (XI; 144 f. u. XII; 185 ff.; vgl. Fi.; 948 — 970).

Ein anderes aber ist es, ob der religiöse Inhalt mit Nutzen an die Jugend herangebracht werden kann. Dazu meint Hegel: Religiöse Lehren müssen frühzeitig beigebracht werden. Zwar hat man gemeint — und damit setzt sich Hegel auseinander —: Die Jugend verstehe solche Lehren nicht und bekomme nur Worte ins Gedächtnis (XVI; 169). Man müsse sie mit Religion nicht behelligen, ihr nicht solche Vorstellungen aufdrängen, sondern ihr eigene Erfahrungen verschaffen, sie von dem sinnlich Gegenwärtigen erregt werden lassen (VII, 2; 97) Diese Meinung bezeichnet Hegel als Irrtum: Dem Knaben könne ein — wenn auch unvollkommenes — Verständnis des Natürlichen und Geistigen nicht abgesprochen werden. Die sittlichen Begriffe und religiösen Lehren könnten von dem Kinde, dem Knaben, dem Jünglinge nach Maßgabe ihres Alters wohl verstanden werden; unser ganzes Leben sei weiter nichts, als ihre Bedeutung und ihren Umfang immer tiefer verstehen lernen, aus neuen und immer neuen Beispielen und Fällen sie herausspiegeln zu sehen und nur das Vielbefassende ihres Sinnes, das Bestimmte ihrer Anwendung immer entwickelter zu erkennen. Wollte man, um den Menschen mit diesen Begriffen bekannt zu machen, warten, bis er sie in ihrer ganzen Wahrheit zu fassen fähig wäre, »so würden wenige und diese wenigen kaum vor Ende ihres Lebens diese Fähigkeit besitzen« (XVI; 169).

Mit der Belehrung über religiöse Inhalte soll die moralische Unterweisung verbunden sein. Denn Reinheit und Lauterkeit der Gesinnung, Sittlichkeit ist ja untrennbar mit der Religion verbunden, so sehr, daß in der logischen Entwicklung der Idee die Religion geradezu als Vorstufe zur Sittlichkeit angesehen wird. Wenn aber aus der religiösen Lehre alle gefühlsmäßige Schwärmerei, aber auch alles dürftige Räsonnieren zu verbannen ist, so ist in Bezug auf die Belehrung über sittliche Verhältnisse alles Moralisieren nicht bloß überflüssig, sondern direkt schädlich. »Menschen, frühe in das Meer moralischen Geschwätzes getaucht, gehen zwar auch unverwundbar wie Achilles heraus, aber die menschliche Kraft ist darin ersäuft worden« (Ro.; 467). Dem Inhalte des Religions- und Moralunterrichts und seinem Zwecke muß auch in der Art und Weise der Darbietung Rechnung getragen werden. Immer ist auf der einen Seite zu bedenken, daß Aufklärung, Klarheit über die Lehren nicht bloß ein schöner Vorzug, sondern Notwendigkeit ist, daß aber andererseits Güte und Reinheit des Herzens höher zu bewerten, daß, wiewohl beide inkommensurabel sind, sie doch, taktvoll vereinigt, eine schöne Einheit, echte Religiosität, erzeugen.

Der philosophische Unterricht auf dem Gymnasium hat Gewöhnung an förmliche Gedanken zur Aufgabe. Die dialektische Bewegung, das spekulative System der Idee selbst ist Aufgabe des philosophischen Studiums auf der Hochschule. Dazu die Vorbereitung schaffen, im Umgange mit abstrakten Gedanken sich üben lernen: das will der Gymnasialunterricht leisten. Und Hegel hält dieses Ziel auch nicht für so schwer erreichbar. Im Gegenteil meint er: Es sei ein Irrtum, den beim Konkreten, Sinnlichen anfangenden und zum Gedanken fortgehenden Weg für den leichteren zu halten. Er sei im Gegenteil der schwerere; es sei ja leichter, die einzelnen Buchstaben, die Elemente der Tonsprache, auszusprechen und zu lesen als ganze Worte. Das Abstrakte ist das Einfachere und darum leichter aufzufassen. Das konkrete, sinnliche Beiwesen ist ohnedies abzustreifen; daher sei es überflüssig, es vorher dazuzunehmen: es wirke nur zerstreuend. Wir sehen, wie in Bezug auf diese philosophische Propädeutik Hegel noch tief in dem formalistischen Betriebe des Unterrichts steckt, wie er sich seinem System zuliebe über das tatsächliche Verhalten des Geistes täuscht. Allerdings macht man diese Wahrnehmung nur — aber da auch immer —, wo Hegel auf philosophische

Gebiete zu sprechen kommt. Sonst vertritt er beständig die Meinung, daß der Mensch bei der Erfahrung anzufangen hat, wenn er zu Gedanken kommen will (XV; 428), daß es absurd sei, etwas wissen zu wollen, was nicht durch Erfahrung an den Geist gekommen sei. Auch in der Phänomenologie zeigt er die Entwicklung des Geistes vom sinnlichen Bewußtsein aus. Dieser Widerspruch in Hegels Auffassung von der psychologischen Entwicklung des Geistes mag hier festgestellt sein.

Vom philosophischen Unterrichte auszuschließen sind Geschichte der Philosophie und eigentliche Metaphysik. Die Behandlung der Geschichte der Philosophie setzt Kenntnis der spekulativen Idee voraus, die im Gange der Geschichte sich verwirklicht. Die Methaphysik ist wegen der dialektisch-spekulativen Methode Gegenstand des Universitätsunterrichts. Aus ihr kämen höchstens die Beweise vom Dasein Gottes nach Wolffs *theologia naturalis* in Betracht. Freilich würden die Darlegungen darüber einer verbesserten Behandlung bedürfen, damit ihr Inhalt mit den Ergebnissen des unbefangenen Menschensinnes in Harmonie gebracht wird. Als Unterrichtsgegenstände für das Gymnasium kommen in Frage Psychologie, die Anfangsgründe der Logik und Moral, der bei Gelegenheit des religiösen Lehrens ihr Recht widerfährt. Die Psychologie soll empirisch betrieben werden. Die Logik — in ihren elementarischen Teilen — ist dem Gymnasium zu empfehlen, weil sie von dem Universitätsplane verschwunden ist, weil durch Lehrer der positiven Wissenschaften gar vom Studium ihres Inhaltes abgeraten wird, weil es der Geistesbildung nötig ist, daß der Geist wenigstens einmal mit förmlichen Gedanken umgegangen sei, weil die Logik endlich Beweis für die Existenz eines Gedankenreiches sei, Beweis dafür, daß auch die Gedanken selbst Gegenstand der Betrachtung sein können.

Die für den philosophischen Unterricht nötige Zeit empfiehlt Hegel — und das befremdet, wenn man der Hochschätzung der Muttersprache durch ihn gedenkt — dem deutschen Unterrichte und der deutschen Literatur wegzunehmen, obwohl er auch diesem Unterrichte die Grundbegriffe einer philosophischen Disziplin, der Aesthetik, zuweist. Für geeigneter — auch aus anderen Gründen als dem der Zeitersparnis — freilich hält er die Aufhebung der juridischen Enzyklopädie, die zur damaligen Zeit als Vorbereitung für das Rechtsstudium auf dem Gymnasium getrieben wurde (XVII; 357—367).

Daß das Gymnasium auch den Unterricht fernerer Kenntnisse, »die einen Wert an und für sich haben, von besonderer Nützlichkeit oder auch eine Zierde sind«, aufzunehmen hat, wurde schon festgestellt. Ueber die meisten Gegenstände, die Hegel als zu lehrende hinstellt, macht er eine Bemerkung weiter nicht. Über einige aber spricht er sich an verschiedenen Stellen seiner Schriften, allerdings zum Teil auch nur ganz allgemein, aus. Zu ihnen gehört der Geschichtsunterricht.

Das Wesen der Geschichte ist nach Hegel Aufdeckung der Zusammenhänge im Reiche des geistigen Lebens, Nachweis der schaffenden Vernunft. Allein falsch wäre es, die Tatsachen der leitenden Idee zu Gunsten zu konstruieren (IX; Einleitung). Darum ist, wie Hegel auch bei seinen Vorlesungen beweist, der Inhalt, das Tatsächliche der Geschichte, vorauszusetzen und an ihm die Bewegung der Idee aufzuzeigen. Sein Geschichtsunterricht ist also keine Konstruktion der Geschichte, sondern ein Erkennen, ein Rechtfertigen der vorhandenen Geschichtstatsachen. Auch durch seine eigene unermüdliche Tätigkeit, geschichtlichen Stoff in sich aufzunehmen, beweist er, wie notwendig es ist, konkretes Wissen, Tatsachenmaterial zur Verfügung zu haben (Ro., 10—15. 441—448). Nur soll man sich damit nicht genügen lassen: Es soll zur Abstraktion

aus der Fülle des Wissens fortgeschritten werden. Positives Wissen und Ideenverbände müssen einander durchdringen. Eins ist nicht ohne das andere; eins belebt und vertieft das andere. Dabei soll beides nicht zu einer verschwommenen Einheit verquickt werden. Ein organisches Ganze soll entstehen, das die Unterschiede seiner Teile klar und deutlich läßt. Der Gegenstand, das geschichtliche Faktum, muß für sich freigelassen, für sich vertieft werden und ist doch in seinem vernünftigen Zusammenhange, im Entwicklungsgange der sich bestimmenden Idee, aufzufassen (IX; 198. 199).

Den Geschichtsbetrieb, der darauf hinausläuft, aus der Vergangenheit der Völker und Staaten für die Gegenwart Belehrung zu gewinnen, verwirft Hegel durchaus. Allenfalls läßt er noch die großen Männer der Vergangenheit, die würdigen Vertreter des sittlichen Prinzips als Beispiele (und nur als solche) beim moralischen Unterrichte zu, um das Gemüt zu erheben und das Vortreffliche eindringlich zu machen. Allein innerhalb der Geschichtsbetrachtung selbst findet ein derartiges lehrhaft moralisierendes Verfahren keinen Platz. Aus dem Geschichtsunterrichte als solchem ist das Moralisieren und trockene Belehren zu verbannen. Hier kommt es vornehmlich darauf an, die lebendige Gegenwart in das Getriebe der tätigen Vorsehung einzugliedern. Vorbilder können uns die Ereignisse und Menschen vergangener Zeiten nicht sein. Denn »jede Zeit hat ihre eigentümlichen Umstände, ist ein individueller Zustand, daß aus ihr selbst entschieden werden muß und nur entschieden werden kann. Im Gedränge der Weltbegebenheiten hilft nicht ein allgemeiner Grundsatz, nicht ein Erinnern an ähnliche Verhältnisse, denn so etwas wie eine fahle Erinnerung hat keine Kraft gegen die Lebendigkeit und Freiheit der Gegenwart. Nichts ist in dieser Rücksicht schaler als die oft wiederkehrende Berufung auf griechische und römische Beispiele, wie dies in der Revolutionszeit bei den Franzosen so häufig vorgekommen ist« (IX; Einleitung, 9). Wenn wir eine Lehre besonders aus der Geschichte der Griechen und Römer ziehen wollen, so ist es die, »daß es ganz gewöhnlich ist, durch Gewöhnung an gewisse Vorstellungen den größten Unsinn für Vernunft, schändliche Torheiten für Weisheit zu halten. Sie soll uns aus dem Schlummer und der Untätigkeit wecken, die uns gegen die wichtigsten Wahrheiten oft so gleichgültig machen« (IX; a. a. O.). Und wenn die Alten uns Vorbilder abgeben können für unser sittliches Handeln — das dürfen wir ohne weiteres aus Hegels Ansichten über die Antike ableiten —, so kann es auch nur ein Allgemeinstes sein, das sie uns lehren: die tatsächlichen Verhältnisse erkennen und sie für das Sittliche, Menschliche nützen. Alles andere Lehrhafte gehört nicht in den Rahmen der Geschichtsbetrachtung, verwässert den Charakter der Geschichte, ihren Charakter als Darstellung der Vernunftentwicklung.

Die geschichtliche Betrachtung hängt aufs Engste zusammen mit der Betrachtung der Natur. Die Natur ist ja der Boden, auf dem sich der Geist bewegt (IX; 75 f.). »Der Naturtypus der Lokalität hängt genau zusammen mit dem Typus und Charakter eines Volkes, und man darf diesen Zusammenhang nicht zu hoch und nicht zu niedrig anschlagen« (IX; a. a. O.). »Der milde jonische Himmel hat sicherlich viel zur Anmut der homerischen Gedichte beigetragen; doch kann er allein keine Homere erzeugen, auch erzeugt er sie nicht immer; unter türkischer Botmäßigkeit erhoben sich keine Sänger« (IX; a. a. O.). Die Natur ist also eine Bedingung, ein bedingender Faktor für die Geistesentwicklung; nicht der einzige. Um von ihr allein bedingt zu werden, dazu ist der Geist viel zu beweglich, viel zu vielen Einflüssen zugänglich, zu unberechenbar, zu individuell. Dies ungeachtet fordert aber doch — da ein Einfluß, und

sei er noch so gering, feststeht — eine Geschichte des geistigen Fortschritts die Darstellung der natürlichen Umwelt: Die Weltgeschichte erfordert die Geographie als Wissenschaft gewisser Bedingungen für das Geistesleben. Wie weit Hegel die Geographie als selbständigen Wissenszweig aufgefaßt wissen will: das erfahren wir freilich nicht. Wo immer er Betrachtungen der Natur bietet, geschieht es mit Rücksicht auf das geistige Leben, so daß wir feststellen können: Für Hegel ist Weltgeschichte ohne Geographie nicht denkbar; ob er alle geographischen Tatsachen in Beziehung zur Geschichte gesetzt wissen oder ob er Geographie nur, insoweit sie Beziehung zur Geschichte hat, getrieben sehen will, darüber bleiben wir unklar. Vermutlich wird er trotz der Betonung des Zusammenhangs mit dem Geistigen auch der Geographie ihre Selbständigkeit, die Vertiefung in die ihr eigenen Gebiete wahren. Ist er doch der Meinung, »daß nur, was sich abgesondert in seinem Prinzipe vollkommen macht, ein konsequentes Ganze, d. h. ein »Etwas« wird« (XVI; 139). In Bezug auf die Verbindung der beiden Erkenntnisgebiete, der Geschichte und der Geographie, ist neben der Charakteristik der Weltteile die Schilderung des Meeres ein Meisterstück (IX; 75 ff.). Bei einer so großen Auffassung der Geographie ist ein feines Naturverständnis, eingehende Naturbeobachtung erforderlich. Wie sinnig-ästhetisch, geistig und geistanregend Hegels eigene Naturauffassung ist, beweist sein »Tagebuch der Reise in die Berner Oberalpen«. Dabei läßt Hegel sich nicht genügen, derartiges Naturverständnis selbst zu haben und überhaupt mitzuteilen. Er zeigt auch Mittel auf, wie solche Naturempfindungen bei anderen ausgelöst werden können. Universalmittel ist ihm die unmittelbare Anschauung. In zweiter Linie steht die anschauliche, lebendige, begeisterte Schilderung. Sie wirkt aber nur, wenn unmittelbare Eindrücke ähnlicher Art schon stattgefunden haben. Dem Gemälde spricht er wesentlichen Gewinn für die Bildung irgendwelcher Vorstellungen von dem Leben und Ringen in der Natur ab. Wenn er die darauf bezügliche Äußerung auch nicht in die Form eines pädagogischen Imperativs faßt — das findet ja bei den wenigsten pädagogischen Gedanken Hegels statt — so werden wir sie doch als eine unterrichtliche Bemerkung ersten Ranges bezeichnen dürfen. Wir könnten sie etwa so ausdrücken: Bringe das Leben in der Natur, das Wechselnde der Landschaft zu bewußter Empfindung! Benutze dazu den unmittelbaren Sinneseindruck und die lebendige Schilderung! Bewahre äußerste Vorsicht in der Verwendung von Bildern! (Ro.; 478 ff.).

Endlich ist es noch ein Negatives, das Hegel auszusprechen am Herzen liegt. Er wendet sich gegen die anthropozentrische Naturbetrachtung. Von jeher ist der Mensch stolz und eitel genug gewesen zu meinen: ihm allein gelten die Werke der Natur (Ro.; 481. 482). Demgegenüber will Hegel den Selbstzweck aller Naturobjekte, des Universums im ganzen und einzelnen, betont wissen, und er meint: Ganz besonders die ärmeren Gegenden seien geeignet, die beschränkten und eitlen Meinungen der Physiko-Theologie zu zerstören. Freilich liegt es im Menschen, daß er seinen Nutzen zu finden weiß, selbst wenn die Naturgewalten ihm alles rauben und zerstören. In äußerlichen Zwecken sieht er seinen Gott (Ro.; 482). Diese Veräußerlichung der Religion, der doch der Ehrenplatz im Geistesleben gebührt (XVII; 279 ff. 296), die Veräußerlichung durch anthropozentrische Naturbetrachtung muß fallen, die einseitig theologische Auffassung der Natur verworfen werden.

Wie der Landschaftsbetrachtung, so scheint Hegel auch der eigentlichen Naturwissenschaft wesentlich die ästhetische Seite abgewinnen zu wollen. Bei Gelegenheit der Schenkung einer

Mineraliensammlung an seine Schule spricht er aus, daß nunmehr die Jugend in Extrastunden in den Teil der physischen Wissenschaft eingeführt werden könne, der das stille Gebären der Natur in Steinen, das geheimnisvolle Formieren betrachtet, das anspruchslos im Innern der Erde seine zierlichen Gestalten als eine Sprache des Schweigens niederlegt, die das Auge erfreut, den verständigen Sinn zum Begriffe aufreizt und dem Gemüt ein Bild stiller, regelmäßiger, in sich geschlossener Schönheit bietet (XVI; 2. Rede). Nach Hegels ganzer Auffassung ist diese schöngeistige Interpretation der Natur auch nicht zu verwundern. Die Natur ist ein Geistiges, entstanden durch Selbstentäußerung des Geistes. Alles Naturwesen ist daher Ausdruck des durchscheinenden Geistes und zum Mittel und zur Weise des Geistes herabgesetzt (XIII; 175 u. a.). Und als Manifestation des Weltgeistes ist alle Natur ein Kosmos von schöner Harmonie und harmonischer Schönheit. Soll aber das Schöne erkannt werden, so ist zu unterscheiden zwischen dem, was sich unmittelbar der Anschauung darbietet, und dem hinter der Erscheinung Liegenden, dem inneren Kerne. Das Natürliche verlangt eine Deutung. Schon die Griechen empfanden das und beantworteten die Fragen der Natur aus ihrem Geiste (IX; 99). Die Einzelheiten der sinnlichen Erfahrung werden also in Beziehung zur Totalität gebracht, und diese ist das hinter der Erfahrung verborgene geistige Weltprinzip. Ueber dem Suchen nach dem inneren Wesen, dem geistigen Inhalte der Naturobjekte, darf freilich der natürliche Zusammenhang der Dinge nicht verloren werden: Eine phrasenhaft-schwärmerische Naturbetrachtung ist zu vermeiden (Th. II, 2; 52 Anm.). Darum soll sinnliches Anschauen und geistige Interpretation auch in der Naturwissenschaft stehen wie Tatsache und Idee in der Geschichte.

Noch nach anderer Richtung soll das Denken zur naturgeschichtlichen Erfahrung hinzukommen. Wollen wir, meint Hegel, die Erfahrung für das wahre Sein der Natur halten, so würden wir vielfachem Irrtume und manchen Widersprüchen hingegeben sein. Gerade die Widersprüche in der Erfahrung aber drängen über die unmittelbare Anschauung hinaus zu tieferer, denkender Betrachtung (VII, 2; 319 ff.). Was die sinnliche Erfahrung an sich ist, zeigt Hegel in einem Aphorismus aus der Jenenser Periode (Ro.; 538): »Der Schatten, den das Kerzenlicht projiziert, von dem Tageslichte des Morgens beleuchtet, wird blau; der Schatten, den Tageslicht wirft (der schwächer ist und um welchen aufkommen zu lassen, man sich vom Lichte entfernen muß) vom Kerzenlichte erleuchtet, wird rot. — Der Schatten, vom Kerzenlichte geworfen, ganz nahe an das Licht gehalten, schimmert gegen das Grünliche hin.« Diese Gegensätze, will Hegel sagen, bedürfen der Aufklärung; der Aufklärung, die bloße Erfahrung nicht geben kann.

Aus dem widerspruchsvollen Wissen, zu dem bloße, unmittelbare Wahrnehmung führt, erwächst noch der Nachteil, daß wir die Fülle der Einzelheiten gar nicht zu behalten oder auch nur zu übersehen vermögen. Hier greift das Denken als ordnendes, Zusammenhang schaffendes Prinzip ein, schafft es Gattungen, Allgemeines, Gesetze. Aber auch hier kann zu viel getan werden und wird zu viel getan. Wir lernen, meint Hegel, die sinnliche Erfahrung durch das Allgemeine, Unsinnliche hindurch erfassen. Die Kategorien sind uns von Jugend auf geläufig. Mit ihnen und durch sie apperzipieren wir das Äußere, Sinnliche (Th. III; 159). Statt die Objekte unbefangen zu erkennen, legen wir ihnen die toten Formen trockener Abstraktion unter. Man sollte sich mehr die griechische Weise lebendigen Aneignens zum Muster nehmen,

die so beschaffen war, »daß jeder seine Ideen aus der Erfahrung selbst erworben hatte und die kalte Buchgelehrsamkeit, die sich mit toten Zeichen ins Gehirn drückt, nicht kannte, sondern bei allem, was er wußte, noch sagen konnte: wie? wo? warum er es gelernt? . . . . . So mußte jeder eine eigene Form seines Geistes und ein eigenes Gedankensystem haben, so mußten sie Original sein« (Th. III; 159). Diese sinnliche Frische fehlt unserem Erziehungs- und Unterrichtssystem. Wir sind besser »von dem inneren Spiele der Kräfte unterrichtet und wissen überhaupt mehr die Ursache der Dinge, als wie sie aussehen«. Als einen Vorzug vor der griechischen Bildung läßt Hegel uns solche Geistesreife nicht erscheinen. Dagegen lesen wir aus ihm heraus, daß das sinnliche Erkennen Beginn der Bildung sein, aber auch, daß es fortschreiten muß zu durchgeistigtem Wissen, zum Allgemeinen (XV; 266 ff.). Für die sinnlichen Einzelkenntnisse wird das Denken als ordnendes und rückwärts die sinnlich-frische Anschauung für das Allgemeine als belebendes Prinzip zu fordern sein. Jedenfalls ist der frischen Sinnlichkeit der Einzelheiten für die Schule mehr Bedeutung als bisher (d. i. zu Hegels Zeit) beizumessen, so, daß gegen sie wohl gar die Richtung auf das Zusammenfassen etwas zurücktreten kann. In diesem Sinne redet Hegel davon, daß naturhistorische Kenntnisse, soweit sie an die Jugend kommen können, nur erlernt werden (XVI; 2. Rede).

Schließlich ist es noch die Mathematik, über die Hegel einige Bemerkungen macht. Der geistige Gewinn, der ihr anhaftet, bestimmt sich dahin, daß sie geeignet ist, Phantastisches zu entfernen, bestimmte Begriffe und konsequenten, methodischen Gang zu erzeugen (XVII; 361). Daraus folgt, daß besonderes Gewicht auf die mathematische Methode zu legen ist. Denselben Gewinn spricht Hegel allerdings auch der Philosophie zu; aber die Mathematik hält er für schulgemäßer, da sie noch sinnlichen Inhalt hat (XVII; 361). Die Mathematik um äußeren Nutzens willen zu treiben, lehnt Hegel ab in Uebereinstimmung mit seiner Haltung gegenüber dem Brotstudium, wie wir sie früher gekennzeichnet haben. Denn wenn Mathematik nur soweit, als sie äußeren Vorteil bringt, getrieben werden sollte, müßten schon ihre einfachsten Tatsachen unbekannt bleiben: »Wenn einer den pythagoräischen Lehrsatz kennt und sagt: damit sei nicht gegessen und getrunken; — ein anderer: was soll mir das? es ist um Anwendung fürs Leben zu tun, ich muß meine Totalität darin ausgesprochen finden; ein dritter: es geht hieraus keine Nutzanwendung, keine Weisheitsmaxime fürs moralische Leben hervor; — es ist das alles eins, aber wir ehren den Ausdruck so, daß wir das erste bäurische Tölpischkeit, das zweite gesunden Menschenverstand, das dritte Eifer für das moralische Interesse der Menschen nennen« (Ro.; 541). Den mathematischen Disziplinen ist ihre hohe Stellung im Hegelschen Unterrichte durch ihren formalen Einfluß auf die Geistesbildung gesichert. Den Elementen dieses Unterrichts aber, der Beschäftigung mit den Zahlen, spricht er geistigen Gewinn ab. Sie sind vielmehr geeignet, »den Geist nach Form und Inhalt auszuhöhlen und abzustumpfen«. »Die Zahl«, sagt Hegel, »ist ein unsinnlicher Gegenstand, und die Beschäftigung mit ihr und ihren Verbindungen ein unsinnliches Geschäft; der Geist wird somit dadurch zur Reflexion in sich und zu einer innerlich abstrakten Arbeit angehalten, was eine große, jedoch einseitige Wichtigkeit hat. Denn auf der anderen Seite, da der Zahl nur das Äußerliche, ein gedankenloser Unterschied zu Grunde liegt, wird jenes Geschäft ein gedankenloses, mechanisches. Die Kraftanstrengung besteht vornehmlich darin, Begriffloses festzuhalten und begrifflos es zu verbinden. Der Inhalt ist das leere Eins; der gediegene Gehalt des sittlichen und geistigen Lebens und der individuellen Gestaltungen desselben, mit dem als der edelsten Nahrung die

Erziehung den jugendlichen Geist großziehen soll, sollte von dem inhaltlosen Eins verdrängt werden« (III; 245 ff.)? Bloße Zahlenübungen dürfen hiernach nie zur Hauptsache und Hauptbeschäftigung gemacht werden. Auch die Übung in den mathematischen Elementen, so fügen wir ergänzend hinzu, soll an wertvollem Stoffe (eingekleideten Aufgaben) erfolgen. Material und formal bildend will Hegel auch diesen Unterrichtszweig sehen.

## 2. Die praktische Bildung.

Die theoretische Bildung zu vermitteln, ist wesentlich Arbeit der Schule. Wenn aber sie schon ihr Ende nicht in der Schule findet, so ist das in noch höherem Maße bei der praktischen Bildung der Fall. Ja sogar ihre Vorbereitung findet nur zu einem kleinen Teile in der Schule statt. Sie ist weit mehr Gegenstand der Anleitung durch die größeren Lebensgemeinschaften, durch Stände, Berufsarten und damit allerdings auch Produkt des Unterrichts, der Unterweisung, eines Unterrichts aber in weiterem Sinne, den wir als »Lehre« oder »Lehrzeit« zu bezeichnen gewöhnt sind.

Den Begriff der praktischen Bildung verwendet Hegel in dreifacher Bedeutung. Praktische Bildung ist ihm die Besonnenheit und Mäßigkeit bei Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse und Triebe, und als solche Gegenstand sowohl der theoretischen Unterweisung als der eigentlichen Zucht. Sie ist ihm ferner die Befähigung zur Arbeit, zur Tätigkeit in einem Berufskreise und als solche eigentliches Ziel der Lehrzeit, Aufgabe praktischen Unterrichts. Sie ist ihm endlich die Bildung und Ausübung sozialer Tugenden, wie sie zuerst in der Schule systematisch vermittelt und durch die großen Lebensgemeinschaften gepflegt werden. Hierbei ist schon festgestellt, daß praktische Bildung ebensosehr durch Unterricht, der wesentlich die Seite der Intelligenz betrifft, als durch die Zucht, die mehr Gefühl und Willen beeinflusst, bedingt ist. Freilich ist damit nicht gemeint, daß Unterricht und Zucht einander ausschließende Tätigkeiten wären, ebensowenig wie Intelligenz einesteils, Gefühl und Wille andernteils Seiten des seelischen Lebens sind, die gar nichts miteinander gemein haben. Im Gegenteil: Unterricht ist gleichzeitig Zucht, wirkt auf die Ganzheit der Seele, auf Intelligenz und Willen, und Zucht ist ebenso gleichzeitig Unterricht, wirkt also auf Willen und Intelligenz; nur ist bei den beiden Tätigkeiten entweder die eine oder die andere vorwiegend, so daß dies Vorwiegende unmittelbar, das andere aber indirekt Förderung erfährt (XVI; 156 f. u. VII, 2; 302 f.). In ihrer ersten und dritten Bedeutung nun zeigt sich praktische Bildung mehr als Produkt der Zucht, der direkten Einwirkung auf Gefühl und Willen, in der zweiten, als Befähigung zu einem Stande oder Berufe, erscheint sie mehr als Seite des Unterrichtens, des Lehrens und Lernens, wobei immer wieder betont sein mag, daß gerade hier weniger als sonst eine starre Grenze die Gebiete des Unterrichts und der Zucht trennt. Wir befassen uns an dieser Stelle mit der praktischen Bildung im zweiten Sinne und weisen sie im übrigen dem Kapitel der Erziehung durch Zucht zu.

Die Arbeit hat zum Zwecke, die Befriedigung der Bedürfnisse des einzelnen und der Gesamtheit zu vermitteln. Sie ist körperliche und Arbeit des Geistes, bei der es saurer wird als bei jener. In jedem Falle ist sie weniger Strafe als vielmehr Folge der Sünde, des Bösen. Das Böse im Menschen, das Bewußtsein seiner natürlichen, unmittelbaren Beschaffenheit der Trennung seiner Natürlichkeit von seinem Begriffe, ist ein integrierender Bestandteil des

Individuums, freilich nur ein negativer, aufzuhebender. Ebendeswegen ist auch die Arbeit ein wesentliches Moment des Menschlichen, denn durch sie soll der menschliche Geist, der Mensch als Idee, seiner Natürlichkeit entrissen, soll er hinaufgeläutert werden zur Wirklichkeit seines Begriffs. Die Arbeit des Menschen als Hervorbringung seiner selbst, als Befreiung von der Natürlichkeit liegt damit notwendig im Begriffe, in der Veranlagung des Menschen als Geist. Untätigkeit, Tatlosigkeit und Weltflucht, die mit der Befriedigung in sich selbst, mit frommer Selbstbeschauung verbunden sind, sind abstrakte Lebensprinzipien, die, zwar in der Entwicklung des Menschen begrifflich notwendig, keine selbständige Wahrheit haben. Menschlichkeit schließt Arbeit ein, und es ist ein Verdienst des Protestantismus, diese menschliche Weise wieder zu Ehren gebracht zu haben. Arbeit nach jeder Richtung führt eben zur Freiheit (XII; 218—228). Darum ist durch Lehre und Gewöhnung der Wert der Arbeit zu zeigen, das Bedürfnis und die Gewohnheit der Beschäftigung zu erzeugen. Nur dem Barbaren (auch dem modernen), der Sklave seiner selbst ist, fehlt dies Bedürfnis: er ist faul und brütet in der Stumpfheit vor sich hin (VIII; 255). Wenn aber die Arbeit die Verwirklichung des Menschenbegriffs zum letzten Zwecke hat, so ist ein anderer Zweck nicht ausgeschlossen. Durch die Betätigung seiner Kräfte und Geschicklichkeit wirkt das Individuum fördernd, verändernd und umgestaltend auf die Weltverhältnisse ein. Es hilft mit an der Verwirklichung des totalen Geistes, der alles bedingenden Idee (II; 220—224). Darum ist die Beschäftigung gewissen Einschränkungen unterworfen, die, da sie im Wesen der Sache liegen, nicht äußere Notwendigkeit sind. Nicht jede willkürliche Arbeit hat Wert in der Entwicklung des Ganzen oder eines seiner Teile. Das Gegenteil wäre abstrakt, einseitig gedacht. Die Arbeit empfängt ihre Richtung aus der Natur des Materials. Sie sucht nicht etwas herauszubringen, das nicht in dem zu bearbeitenden Gegenstande liegt. Aus allem kann nicht alles gemacht werden. Andererseits ist die Tätigkeit auch bestimmt durch den Willen und die Willkür anderer. Auch dieser Schranke ist Rechnung zu tragen, damit die Arbeit nicht zur Betätigung schlechter Originalität wird, sondern sich immer dem Ganzen geordnet einfügt. Sie ist als objektive Tätigkeit, als allgemeingültige Geschicklichkeit aufzufassen, entbehrt nach jeder Seite hin der Willkür, Laune, Kaprice, der Sonderbarkeit des arbeitenden Subjekts. Insbesondere soll das Individuum angehalten werden und auch sich selbst dahin bestimmen, Herr seines Tuns zu sein, damit nicht etwas anderes entsteht, als gewollt wurde, damit es den Zweck der Arbeit unter sein Tun zwingt (VIII; 255).

Wie sehr das Bedürfnis nach praktischer Tätigkeit auch in der unmittelbaren Natur des Menschen wurzelt, geht daraus hervor, daß schon das Kind sich in der Wirklichkeit zu versuchen beginnt. Die Beschäftigung mit dem Spielzeug und das Zerbrechen desselben ist Beweis dafür. Ihre Wahrheit, Vernünftigkeit aber erreicht die Arbeit in der Tätigkeit des Mannes. Ihm sind das unbefriedigte Streben und die leeren Abstraktionen des Jünglingsalters verschwunden. Er hat erkannt, daß der Endzweck der Welt vollbracht sei und sich ewig vollbringt, daß seine Arbeit sich auf die erhaltende Hervorbringung und Weiterführung der vernünftigen Wirklichkeit zu beschränken hat. Freilich — und hier hängt die Arbeit sehr eng mit der Bildung zusammen — ist dazu vor allem erforderlich, »daß die Bildung des zum Manne werdenden Jünglings vollendet sei, daß er ausstudiert habe« (VII, 2; 90 ff.). Wenn aber auch ein gewisser Abschluß der das Mannesalter vorbereitenden Bildung für die Wirksamkeit des Mannes nötig ist, so macht doch bloße Bildung ihn noch nicht zu einem vollkommen fertigen Menschen: dazu bedarf es des Entschlusses, für sich und andere tätig zu sein, d. h. auch für seine zeitlichen Interessen zu

sorgen. Das geschieht wesentlich im Berufe. Einen Beruf muß der Mensch haben. Doch soll er nicht bloßer Berufsmensch sein, sondern dabei das Allgemeinmenschliche nicht übersehen. Die allgemeinmenschlichen Seiten sollen das Besondere, daß sich aus dem Berufe ergibt, durchdringen und das Besondere das Allgemeine in sich schließen (VI; 340). Da der Beruf ein begrifflich Notwendiges ist, so gilt er als ein Moment in der Totalität der Welt, zugleich aber als ein in sich geschlossenes Ganze, so daß das Individuum gezwungen ist, einmal den Beruf ganz zu seiner Sache zu machen, andererseits darüber die weiteren Angelegenheiten des Menschen- und Weltwerkes nicht zu übersehen. Dazu gehört, daß der Beruf nicht bloß Existenz- und Subsistenzmittel ist, also die Form rein äußerlicher Notwendigkeit hat: Mit Freiheit ist er zu ergreifen und auszuführen. Freilich ist der Mensch schon in der Wahl, noch mehr in der Ausübung seines Berufs von äußeren Umständen, von Schicksal und natürlichen Ereignissen abhängig. Aber er wird ihm die Form äußerlichen Daseins nehmen, ihn zu einem Teile seines Selbsts machen, das allein ihn bestimmt und die äußeren Einflüsse dämonisch unter sich zwingt. Nach allen Richtungen hin muß das Individuum seinen Beruf durcharbeiten, nach allen Seiten ihn auszufüllen fähig sein, damit es nichts Fremdes, Sprödes, Widerstrebendes in ihm findet. Dann ist es frei und findet seine Befriedigung darin (XVIII; 64 ff.). Auch äußere Wertschätzung wird ihm nicht mangeln. Denn wie verschieden auch Umfang und Art der Beschäftigung sein, in welch äußerlichem Zustande durch das Schicksal das Individuum sich auch befinden möge, das Substanzielle, das Inhalt seiner Tätigkeit ist, ist in allen Verhältnissen dasselbe: das Rechtliche, Religiöse, Sittliche. »Die Menschen können daher in allen Sphären ihrer praktischen Tätigkeit Befriedigung und Ehre finden, wenn sie überall dasjenige leisten, was in der besonderen Sphäre, welcher sie durch Zufall, äußerliche Notwendigkeit oder freiwillig angehören, mit Recht von ihnen gefordert wird« (VII, 2; 90 ff.) wenn sie das, was sie sind, recht sind.

Wenn Hegel auch nicht ausdrücklich hervorhebt, daß und wie das Individuum zu solcher Auffassuug vom Berufe und zur Berufstätigkeit angeleitet wird und werden muß, so kann man aus der eindringlichen Art, wie er die praktische Bildung betrachtet, die Notwendigkeit der Unterweisung erschließen. Sie wird teils in der Schule, teils während der Lehrzeit zu erfolgen haben und einerseits Belehrung über die Bedeutung des Berufs und jeder beruflichen Tätigkeit, andererseits Gewöhnung an die rechte Berufsausübung sein.

### 3. Die Unterrichtsmethode.

Die Methode der Wissenschaft ist nach Hegel nicht etwas von außen an den Weltinhalt Herangebrachtes, nicht ein aus dem menschlichen Verstande herausgeborenes, völlig heterogenes Schema, in das die Tatsachen des Weltgeschehens hineingezwängt werden, sondern »die eigne Methode der Sache selbst« (V; 330). Das folgt ohne weiteres aus dem Zwecke, den Hegel der Wissenschaft setzt: Nicht allein daß, sondern vielmehr noch wie die Vernunft, der Geist sich zur Entwicklung und Darstellung gebracht hat, das will die Wissenschaft zeigen. Tatsächlich läßt sich in Hegels Philosophie der Inhalt nicht von der Methode trennen. Wenn es doch geschieht, so ist die doppelte Betrachtung im Grunde immer dieselbe. Nur der Standpunkt ist beide Male ein anderer: Der Inhalt der Wissenschaft ist die Methode der sich entwickelten Idee selbst, ihre Methode die Art und Weise der Betrachtung dieses Inhalts

und seiner Entwicklung, das Nachdenken des Schöpfungsgedankens, der Schöpfung selbst. Unbedingt faßt Hegel seine Methode als die Art der wissenschaftlichen Betätigung auf, die dem Gegenstande völlig adäquat, die absolut ist.

Die Methode ist von weitgehender Wichtigkeit Sie »allein vermag den Gedanken zu bändigen, zur Sache zu führen und ihn darin zu erhalten« (VI; Vorrede, 12). Allein durch sie kann unsere überkluge Zeit gebändigt werden (Ro.; 303). Jedes Objekt wird von ihrer unendlich bezwingenden Macht durchdrungen, weil sie das Wesen des Objekts, die es gestaltende Idee selbst ist. Zwar gelten diese Gedanken zunächst nur mit Bezug auf reine Wissenschaft, allein die ganz allgemeine Betonung ihres Wertes berechtigt von vornherein dazu, sie auch auf den Betrieb der Wissenschaften in der Gelehrtenschule zu beziehen. Nur ist hier — und das tut Hegel selbst auch — ihre Autonomie einzuschränken. Ebenbürtig tritt ihr ja die Lehrerpersönlichkeit an die Seite. Erst durch den eigenen Sinn und Geist des Lehrers wird — so stellten wir bereits fest — der Buchstabe recht fruchtbringend. Lehrerpersönlichkeit und Lehrmethode sind beide das Geheimnis des Hegelschen Unterrichts. Eins ist nicht ohne das andere. Beide müssen einander durchdringen. Durch die Lehrmethode soll die Lehrerpersönlichkeit zu höherer Lehrerindividualität emporgeläutert werden.

Der Lehrmethode sind zwei Grenzen gesteckt: Die eine liegt in der Sache, in dem Objekte des Lernens (II; 330), die andere ist durch das Wesen des lernenden Geistes gegeben. Beide sind zu berücksichtigen. Der Menschengeist besonders, der als so unendlich mannigfaltig sich erweist, läßt sich nicht in abstrakte methodische Kategorien hineinzwängen. Seiner natürlichen Entwicklung ist Rechnung zu tragen (XIII; 42 u. IX; 335 f.). Er entfaltet sich aber in der Weise, »daß nicht ein Fremdes in ihn hineinkommt, sondern daß nur sein eigenes Wesen für ihn wird, oder daß er zum Bewußtsein desselben kommt« (XIV; 203). »Alles entwickelt sich aus dem inneren Geiste selbst heraus« (XIII; 42). Als Keim, als Anlage ist alle Geistesfülle im Menschen eingeschlossen. Nicht aber darf man die Existenz angeborener Ideen vertreten. Dieser Ausdruck schließt ein natürliches Sein der Ideen ein, »als ob die Gedanken teils schon fixiert wären, teils ein natürliches Dasein hätten, das nicht erst durch die Bewegung des Geistes sich hervorbrächte (XIV; 213). Als Kraft, als Energie sind die Gedanken dem Geist immanent. Ganz abstrakte, rohe Erfahrungsphilosophen der neuesten Zeit stellen sich freilich vor: Das Wissen komme ganz von außen (XIV; 215). Hegel dagegen meint: Der Geist gehe aus sich heraus, entfremde sich sich selbst, gebe sich ganz an die Objekte, die geistigen wie die der Natur, hin; diese fremde Welt der Objekte erwerbe und verarbeite er, erkenne in ihnen sein eigenes Wesen, erfasse so sich selbst und kehre, also sich selbst erkennend, sich als sich wissend, zu sich zurück. Er ist nicht sowohl bereichert an Wissensschätzen (die lagen von Anfang an als Anlage, Kraft in ihm: er ist ja Geist »an sich«), als vielmehr in sie und in das Bewußtsein ihres Besitzes vertieft Er ist Geist für sich geworden, Geist mit Bewußtsein, wirklicher, wahrhafter Geist. Diese natürliche Entwicklung soll die Unterrichtsmethode unterstützen. Sie soll, das ist die Wurzel von Hegels Begriff der Lehrmethode, den Geist sich entfremden, sich an die Welt der Dinge und des geistigen Lebens entäußern, sich mit Bewußtsein seiner zu sich zurückbringen helfen. Alle Einzelmaßnahmen gehen aus dieser Grundauffassung hervor.

Alle Spielerei ist vom Unterrichte fernzuhalten. Was Hegel von den sogenannten »Schnurrpfeifereien«, denen der Ernst der Wissenschaft fehlt, hält, wissen wir. Was dem

Schüler an Wissensstoff gegeben wird, muß ihm als Höheres gelten. »Dies Gefühl ist bei der Erziehung festzuhalten. Deshalb muß man für eine völlige Verkehrtheit die spielende Pädagogik halten, die das Ernste als Spiel an die Kinder gebracht wissen will und an die Erzieher die Forderung macht, sich zu dem kindischen Sinne der Kinder herunterzulassen, anstatt diese zum Ernst der Sache aufzuheben. Diese spielende Pädagogik kann für das ganze Leben die Folge haben, daß er (= Zögling) alles mit verächtlichem Sinne behandelt« (VII, 2; 95 f.).

Ebenso verderblich ist das beständige Aufreizen zum Räsonnieren. Die Kinder erhalten dadurch etwas Naseweises. Die Würde der Sache wird ihrem unreifen, eitlen Verstande preisgegeben (VII, 2; 96). Durch das Fragen, Einwenden und Antworten wird der Verstand veräußerlicht (VIII; 230 f.). Das Räsonnieren verhindert Zucht und Ordnung der Gedanken, Zusammenhang und Konsequenz der Erkenntnis (XIV; 154). In dieser Beziehung kann Pythagoras als Lehrervorbild gelten: Vier Jahre lang mußten seine Schüler schweigend zuhören, ehe sie selbst reden durften (XIII; 230 ff.). Es muß eben auch der Gedanke beim Lernen anfangen; auch das Denken beginnt mit dem Gehorsam (XVI; 154). Um das Lernen ist es im Jugendunterrichte wesentlich zu tun (XVII; 353). Geradezu Hauptzweck der Erziehung ist, »daß die eigenen Einfälle, Gedanken, Reflexionen, die die Jugend haben kann, ausgereutet werden« (XIV; 153). Darum ist damit zu beginnen, »Gedanken anderer auffassen zu können; es ist das Verzichtleisten auf eigene Vorstellungen, und das ist überhaupt die Bedingung zum Lernen, zum Studieren«. Hegel selbst ist das beste Beispiel für diese Art zu lernen, für das völlige Hingeben an und Hineinleben in den Stoff. Durch Exzerpieren und Abschreiben eignete er sich fremde Kenntnisse derart an, daß er gegnerische Ansichten als seine eigenen zu entwickeln wußte, so daß der oberflächliche Beurteiler ihn oft dessen beschuldigte, was er gerade bekämpfte« (Th. III; 11). Daher auch seine staunenswerte Gelehrsamkeit. Lernen also, Anhäufen von Kenntnissen ist ein Wesentliches im Hegelschen Unterrichte. Was nicht im Gedächtnisse ist, hat überhaupt kein Dasein; damit kann nicht gearbeitet werden. Nur das Wissen ist wertvoll, das der Anwendung fortwährend fähig ist (XVII; 357 ff.). Ganz besonderes Gewicht ist auf die Sicherheit in den Elementen des Wissens zu legen. Sie sind beständig von neuem zu durchlaufen. »Sicherheit und Festigkeit in den Anfangsgründen ist eine Hauptbedingung, um für das Höhere fähig zu sein, aber erlernt sich nicht mehr im spätesten Alter oder in Schulen, wo man nicht mehr verweilen kann. — Es gilt daher als Hauptgrundsatz, nicht in höhere Klassen zu eilen« (XVI; 178).

Wenn aber Hegel auch der Meinung ist, daß das zu Lernende gedächtnismäßig angeeignet werde, daß Kenntnisse und Fertigkeiten auf mechanische Weise zu Gewohnheiten werden müssen (VI; 370 u. VII, 2; 232 f.), daß es in der Schule wesentlich ums Lernen zu tun ist, so verkennt er andererseits nicht, daß diese mechanische Seite des Lernprozesses nur ein Erstes und nicht das Einzige darin, daß der Unterricht als bloße Gedächtnisarbeit unvollkommen, daß ein anderes Wesentliches das Verstehen ist. Alles Verstehen beginnt zwar mit dem Erlernen von unverstandenen Kenntnissen, beschränkt sich aber nicht darauf: Das Gelernte und zu Lernende muß durchdacht werden (XVI; 153). Und wenn das Denken im Schüler geweckt werden soll, so »darf die Würde der Sache ihrem unreifen, eitlen Verstande nicht preisgegeben werden!« Deswegen ist das Denken in der Schule nicht schöpferische Tätigkeit, nicht Erfinden oder Urteilen über die Sache, sondern wesentlich Durchdenken des Gegebenen, Verstehen der Zusammenhänge, Nachdenken dessen, was andere

vorgedacht haben (XVII; 344 ff.). Wenn darauf beim Aneignen Rücksicht genommen wird, so ist sehr wohl zu sagen, daß jedem Lehrstoffe eine zum Denken anregende Kraft innewohnt, so wird es besonderer formaler Denkübungen nicht bedürfen (XVII; 353 ff.). Denken ist aber nicht im Sinne eines nüchternen, hausbackenen Verstandes zu nehmen: Es ist vielmehr das Hineintauchen des totalen Geistes nach allen seinen Entfaltungen in die Sache, das Vertiefen aller seelischen Funktionen, die Tätigkeit, die eine vollkommene Anschauung des Denkgegenstandes verschafft, die Funktion, bei der alle eigentümlichen Seiten des Menschengeistes anklingen (VII, 2; 302 ff.). Es ist, um mit Hegel zu reden, »ein von Verstand und Geist durchdrungenes Anschauen, vernünftiges Vorstellen, von Vernunft durchdrungene, Ideen darstellende Produktion der Phantasie, d. h. erkennendes Anschauen, Vorstellen usw.« (VII, 2; 232 ff.). Der Mensch verhält sich in seiner Ganzheit zur Sache; er steht in ihrem Mittelpunkte. Derartiges Lernen liegt im Interesse der Wissensgebiete und der materialen Bildung des Menschengeistes. Aber auch der formale Gewinn ist nicht gering zu achten. »Der Mensch ist [nämlich] aus einem Stück und wenngleich einzelne Geistesfähigkeiten bei jedem den Vorrang vor anderen haben müssen, so ist doch der, bei dem andere derselben ganz unterdrückt werden, ebensogut ein Krüppel, wie der, bei dem Glieder des Leibes fehlen.« Denkende Betrachtung also und mechanisches Aneignen — das ist Hegels unzweideutige Meinung — sind die beiden Seiten des Lernprozesses. Eine ergänzt die andere. Keine steht isoliert. Beständig fließen sie beim Lernen ineinander. Sie bilden eine Totalität ebenso, wie die seelischen Tätigkeiten selbst Momente eines organischen Ganzen, des Geistes, darstellen. Solch wechselwirkende Tätigkeit beim Aneignen der Unterrichtsstoffe erhebt die unmittelbare Anschauung — sei sie der sinnlichen, sei sie der Geisteswelt entnommen — zur in sich gegliederten systematischen Totalität (VII, 2; 321).

Denken ist hier als Gegensatz zum Lernen, zum mechanischen Aneignen, im Sinne von Durchdenken zu verstehen. Gelegentlich der Besprechung einzelner Unterrichtsfächer ist es uns in der Bedeutung des Abstrahierens, Verallgemeinerns, im Gegensatz also zur Anschauung entgegengetreten. Auf diese Bedeutung muß hier, wo sich's um allgemeine methodische Bemerkungen handelt, noch einmal aufmerksam gemacht werden. Festgestellt ist bereits:

1. Der Unterricht in den Naturwissenschaften soll von der sinnlichen Frische der Anschauung aus zur Erkenntnis, zum Allgemeinen fortgehen. Auch im Geschichtsunterrichte sind Erfahrungstatsachen die Ausgangspunkte der Unterweisung.

2. Der grammatische und philosophische Unterricht haben ihren Wert hauptsächlich dadurch, daß Abstraktionen ihr Gegenstand sind — und das Abstrakte ist das Einfache; denn die noch nicht umfassende Kraft der Jugend vermag das Reiche in seiner Mannigfaltigkeit nicht aufzunehmen —, daß sie das abstrakte Denken geradezu lehren, daß durch sie der Verstand gelernt wird, sich selbst zu lernen beginnt. Insbesondere die Inhalte der Grammatik sind geistigste Wesenheiten überhaupt und geistigste Wesenheiten höchst faßlicher Art, die sogar durch äußerliche Hilfsmerkmale an die Schüler gebracht werden können: In der Grammatik — der Muttersprache sowohl als der der Alten — werden die Schüler gewissermaßen unbewußt auf die Unterschiede, die der Verstand setzt und die in der Sprache niedergelegt sind, aufmerksam gemacht (VI; 50 u. VII, 2; 341). Dazu hat das grammatische Studium der alten Sprachen den weiteren Vorteil, beständiges Subsumieren des Besonderen unter das Allgemeine

und Besonderung des Allgemeinen sein zu müssen, weil hier der Wert der Redeteile nur durch Verstand, durch die allgemeine Regel, und nicht wie in der Muttersprache durch unmittelbare Sprachgewohnheit, durch unreflektiertes Sprachgefühl bestimmt wird (XVI; 144 f.).

Durch solche Gegenüberstellung wird klar, daß Hegel in gewissen Fächern die Anschauung, in anderen das Lernen abstrakter Kategorien für das Fundament der Erkenntnis hält. Und es handelt sich für uns darum, den Gegensatz nicht nur festzustellen — wie es bereits früher geschehen — sondern nach Möglichkeit zu begreifen, zu erklären.

Als es sich um die einzelnen Disziplinen handelte, konnten wir uns mit der vorläufigen, nur formellen Erklärung begnügen: Im philosophischen Unterrichte müsse mit dem Abstrakten, bei aller übrigen Unterweisung mit dem Sinnlichen, Konkreten begonnen werden. Hier, wo es sich um die allgemeine Seite Hegelscher Unterrichtsmethode handelt, haben wir uns mehr in die Sache zu vertiefen.

Auf der einen Seite fordert Hegel: Aus der Anschauung der Sache heraus ist in allen Zweigen des Wissens zu sprechen; die unmittelbare Anschauung soll aller Erkenntnis zu Grunde liegen (VII, 2; 319 ff.). Andererseits macht er die abstrakte Form zur Hauptsache: Der Jugend muß das Hören und Sehen vergehen; sie muß vom konkreten Vorstellen ab »und in die innere Macht der Seele zurückgezogen werden, auf diesem Boden sehen, Bestimmungen festhalten und unterscheiden lernen« (XVII; 245. 246). Darum beginnt der Unterricht vernünftigerweise mit dem Abstraktesten, das vom kindlichen Geist gelernt werden kann (VII, 2; 97). Beide Wege, das gesteht Hegel zu, führen zur Erkenntnis: Man kann entweder vom Sinnlichen, Konkreten anfangen wollen und dieses durch Analyse zum Abstrakten hinaufpräparieren; man kann aber zweitens gleich vom Abstrakten selbst beginnen, dasselbe an und für sich nehmen, lehren und verständlich machen (XVII; a. a O.). Dabei ist der Weg durch die Anschauung hindurch der naturgemäße, der naturgemäße in Ansehung des erkennenden Subjekts, der psychologische. Er ist aber nicht der sachgemäße, der naturgemäße in Rücksicht auf das zu erkennende Objekt, in Ansehung der Erkenntnis selbst; er ist darum der unwissenschaftliche. Erkenntnis, Wissenschaft will ja zur Wahrheit, zur Substanz der Dinge, zur Idee führen, will die Entwicklung der Idee durch alle ihre Stufen hindurch darstellen. Die Idee ist aber das absolut Ursprüngliche, Erste, das alles Schaffende. Darum ist in der Wissenschaft — und auch im philosophischen Unterrichte der Gelehrtenschule — mit ihr, mit dem Begriffe, mit dem, was wir Abstraktes nennen, zu beginnen. Der andere Weg ist der des ungeistigen Vorstellens, führt zu nur vorstellender Erkenntnis. In dieser Unterscheidung verschiedener Erkenntnisformen aber liegt die Auflösung des festgestellten Widerspruches. Hegel scheidet die reine Erkenntnis von dem Erkennen durch die Vorstellung. Jene nennt er die begriffliche, die spekulative Erkenntnis; sie ist das Wissen der sich in Gegensätzen und ihrer Vereinheitlichung entwickelnden Idee. Aber sie ist nichts starr für sich Bestehendes: sie ist Fortsetzung, Stufe des vorstellenden Erkennens, ebenso wie dieses die Vorstufe zu jener ist, so daß eine ohne die andere ein Abstraktum, eine Einseitigkeit ist: Das vorstellende Denken muß sein Aufheben im begrifflichen, das begriffliche seine Vorbereitung im vorstellenden finden. Zum vorstellenden Erkennen führt als Erkenntnismittel die Anschauung; aus ihr heraus werden die Begriffe gewonnen. Über es hinaus ist der Begriff das Führende, aus dem heraus die Anschauung begreiflich gemacht und ihr Objekt als entstanden aufgezeigt wird. So ergibt sich immerhin die Anschauung als das absolute Fundament unseres Erkennens, wenn auch in Wirklichkeit der Begriff das unbe-

dingte *prius* ist, das jene erst entstehen läßt. Wir erkennen die Idee nur durch die Anschauung. Nur aus der Anschauung hebt sie sich heraus. Nur soll – und das findet im philosophischen Unterrichte eben statt —, nachdem dieser Prozeß der Abstraktion eingeleitet ist, der Weg auch so zu durchlaufen begonnen werden, wie er in Wirklichkeit — im Gegensatz zu unserem Bewußtsein — ist. Erst die begriffliche Entwicklung macht die Erkenntnis wahrhaft rein, ohne äußerliches, zufälliges Beiwerk. In jeder Phase des Erkennens ist aber die Form der Anschauung zu wahren. Zweierlei ist ja in ihr enthalten: Die Ganzheit des Subjekts, sein Geist, Herz und Gemüt, steht in der Totalität der Sache. Und bei allem Erkennen darf der Blick vom Ganzen aufs Ganze nicht verloren gehen. Fehlt aber die Anschauung des Gegenstandes von Hause aus ganz oder geht sie verloren, so zerstreut der erkennende Verstand sich in Einzelheiten, erkennt nicht das die Einzelheiten zusammenhaltende geistige Band. Umgekehrt aber ist die Erkenntnis unwahr, wenn bei der unmittelbaren Vorstellung stehen geblieben wird: die begriffliche Betrachtung muß hinzukommen. So gelten in allen Gebieten, wo immer Wahrheit erkannt werden soll, beide Wege. Und sie verlaufen nicht getrennt voneinander, sondern münden fortdauernd ineinander ein. Alsdann führen sie beide zugleich nicht bloß zu demselben Ziel, sondern sind in ihrer Vereinigung selbst dieses Ziel. In diesem Sinne sagt Hegel: Die Anschauung müsse die Form sein, in der die vollständig entwickelte Kenntnis sich zusammenbringt, und wenn die allseitig entfaltete Erkenntnis zur Form der einfachen Anschauung zurückgekehrt ist, steht die Sache als in sich gegliederte, systematische Totalität vor dem Geiste (VII, 2; 319 ff.).

Die begriffliche Betrachtung der Dinge — meint Hegel weiter — ist aber nicht ohne weiteres zu erreichen und wird auch durch den Schulunterricht nicht vollendet. Aber vorzubereiten, allmählich an Abstraktes, an Beschäftigung mit Gedanken zu gewöhnen: das soll der Unterricht erzielen. Darum wird er vernünftigerweise mit dem Abstraktesten beginnen, mit dem Abstraktesten nicht an sich, aber mit dem, das vom kindlichen Geiste gefaßt wird. Das aber sind die Elemente der Sprache und die Sprache selbst. Die Sprache führt am unmittelbarsten dazu, das Allgemeine zu erreichen, vom rein Sinnlichen zu befreien (VII, 2; 97). Darum hält Hegel das Lesen- und Schreibenlernen für ein nicht genug zu schätzendes Bildungsmittel: es bringt den Geist vom sinnlich Konkreten ganz unmittelbar zur Aufmerksamkeit auf das Formale, Abstraktere (VII, 2; 345). Darum endlich ist auch die Grammatik, die verständige Seite der Sprache, für ein unendliches Bildungsmittel zu erachten.

Man kann der Meinung Hegels: Der Unterricht müsse an die begriffliche Betrachtung der Erkenntnisobjekte gewöhnen, gewiß beistimmen, wenn die formell-verständige Seite den Denkinhalt nicht beiseite läßt. Wenn Hegel aber — und es hat den Anschein, als täte er's wenigstens für den anfänglichen Sprachunterricht — dem grammatischen Regel- und Begriffswesen und den äußerlichen Merkmalen der Denkformen allzuviel Bedeutung beimißt, so müssen wir seinem Grammatikunterrichte denselben Vorwurf machen, den er selbst der Beschäftigung mit den Zahlen macht: solch formeller Betrieb höhlt den Geist aus. Nur trifft der Vorwurf hier weniger den objektiven Inhalt als vielmehr die subjektive Behandlung dieses Inhalts. Wir müssen ferner als eine Verkennung der psychologischen Entwicklung des Menschen die Meinung bezeichnen: der beim konkreten Sinnlichen anfangende Weg zur Erkenntnis sei der schwerere, der schwerere deswegen, weil das Sinnliche zuviel Einzelheiten umfasse, die von der Jugend nicht umspannt werden könnten. Die Meinung zeigt, daß Hegel, obwohl er in seiner Phänomenologie

den natürlichen Gang des Bewußtseins dartut, aufdeckt: wie das Bewußtsein als zunächst sinnliches seine Erfahrungen an und mit der Wirklichkeit macht und infolge der Widersprüche durch immer höhere Stufen hindurch bis zum absoluten Wissen fortschreitet, daß Hegel doch um einen gewissen Rationalismus nicht herumkommt, um einen abstrakten Formalismus, der in seiner Anwendung auf Unterrichtsgrundsätze verworfen werden muß. Gewiß ist das Abstrakte, die Idee als Einheit ein Einfaches. Sicher aber ist ebenso, daß es Sinn nur für das Bewußtsein hat, das diese Einheit ausdenken, ihre Einzelinhalte mit der Idee verbinden kann. Für jedes andere Bewußtsein ist es eine bloße Einheitsform ohne Einzelgedanken, ohne Inhalt.

In den Dienst des Lernens müssen seitens der Schüler die Aufmerksamkeit und der Privatfleiß gestellt werden. Die Aufmerksamkeit ist die Negation des eigenen Sichgeltendmachens und das Sichhingeben an die Sache. Sie ist ein Mittel zur Erkenntnis und wird rückwirkend durch die Erkenntnis beeinflußt. Durch Bildung bekommt die Aufmerksamkeit Stärke und Richtung (VII, 2; 312). Der Privatfleiß ist, soll der Unterricht erfolgreich sein, an und für sich nötig (XVI; 2. Rede). Aber er soll auch zweckmäßig in Anspruch genommen werden. Von den Schülern ist nichts Selbsterdachtes zu fordern. Klare und geschmackvolle Reproduktion dessen, was der Unterricht bietet, mag ihnen zur Pflicht gemacht werden. »Zum Empfangen«, sagt Hegel, »muß notwendig die eigene Bemühung hinzukommen, nicht als ein erfindendes Hervorbringen, sondern als Anwendung des Gelernten, als Versuch, durch dasselbe sogleich mit anderen einzelnen Fällen, mit anderem konkreten Stoffe zurechtzukommen. Die Natur dessen, was in Studienanstalten gelehrt wird, ist nicht eine Reihe sinnlicher, vereinzelter Erscheinungen, deren jede nur für sich gelte und bloß Gegenstand des Anschauens und Vorstellens oder des Gedächtnisses wäre, sondern es ist vornehmlich eine Reihe von Regeln, allgemeinen Bestimmungen, Gedanken und Gesetzen. In diesem erhält die Jugend sogleich etwas, das sie anwenden kann, sowie fortdauernd Stoff, sich an dem einzelnen zu versuchen, eine Macht, mit demselben fertig zu werden« (XVI; 2. Rede). Die allgemeinen Begriffe sind auf neue Einzelheiten anzuwenden, neue Einzeldinge den allgemeinen Regeln unterzuordnen. Durch solch wechselwirkendes Übergehen von Allgemeinem und Einzelnem wird die Betätigung des Privatfleißes zu einem Studieren (XVI; a. a. O.). Wollten wir diese letzte Auseinandersetzung kurz formulieren, so könnte sie dahin zusammengefaßt werden: Nicht zu spontaner, sondern zu wesentlich rezeptiver und reproduktiver Tätigkeit soll dem Schüler Gelegenheit werden.

m Vor tehenden haben wir die Grundzüge von Hegels Unterrichtsmethode. Was nun die Art und Weise, wie Hegel persönlich seinen Schülern den Stoff nahe brachte, angeht, so folgen wir der Darstellung von Rosenkranz (Ro.; 249 ff. u. Th. III; 172 ff.). »Hegel — er unterrichtete als Gymnasialdirektor in Religion und philosophischer Propädeutik — diktierte Paragraphen und erläuterte sie, scharf, eindringlich, aber ohne große äußere Lebendigkeit. Das Diktat mußten die Schüler noch einmal sauber abschreiben. Die mündliche Erläuterung mußten sie ebenfalls schriftlich aufzufassen suchen. Von Zeit zu Zeit rief er den einen und andern auf, seine Nachschrift vorzulesen, teils um die Aufmerksamkeit für den Vortrag in Spannung zu halten, teils um für eine Kontrolle des Nachgeschriebenen zu sorgen. Auch diese Nachschrift ließ er mitunter ins Reine schreiben. Zu Anfang jeder Stunde rief er einen auf, den Vortrag der letzten Stunde mündlich kurz zu wiederholen. Jeder durfte ihn fragen, wenn er etwas nicht

verstanden hatte.« Die Reinschriften von Diktat und Erläuterungen sah er öfters durch und gestaltete darnach seine Niederschriften, um sich ganz der Fassungsgabe seiner Schüler anzupassen (Th. III; 263). Immer suchte er nach Anknüpfungspunkten im Vorstellungsschatze der Jugend. Ganz im Anschlusse an die dialektische Methode seines Systems spann er einen Gedanken fort, trieb ihn zu Unterschieden, Widersprüchen und vereinigte diese in der endlichen Lösung (Th. III; 301). Man sieht: Hegels Unterrichtstechnik entspricht ganz seinen Ansichten vom Lernprozesse, und es ist wegen dieser Übereinstimmung zu vermuten, daß Hegel seine Lehrart auch für andere Fächer und für andere Stufen als die Oberklasse des Gymnasiums für angebracht hält, natürlich immer unter Berücksichtigung der Eigenart des Faches und der Schüler. Diese Rücksichten — das wurde bereits festgestellt — gelten Hegel ja immer. Im Grunde zeigt die Art seines Unterrichtens die Anschauung, die er schon als zwölfjähriger Schüler hatte: »Der Unterricht in der Wissenschaft muß darin bestehen, daß der Lehrer vorher alles erklärt und dann examiniert.« Besonders erkennt man, daß die »Entwicklung« im Sinne von Herauskatechisation im Hegelschen Unterrichte keine Stelle hat. Sehr viel — und wahrscheinlich mit Rücksicht auf die spätere selbständige Weiterbildung — scheint Hegel am Lesen als methodischem Unterrichtsmittel gelegen zu sein: »Ein richtiges, verständiges Lesen erfordert einen verständigen, feinen Sinn und vieles Studium; es läßt sich sehr viel daran anknüpfen, oder es setzt vielmehr sehr viel voraus. Die mit Reflexion verbundene Übung darin ist bei näherer Erwägung so hoch zu schätzen, daß vielleicht der größte Teil des gewöhnlichen Belehrens und Erklärens in Volks- und Studienschulen dadurch erspart und ganz die Gestalt jenes Unterrichts annehmen könnte und daß wir wünschen und hoffen dürfen, diesen Unterrichtsgegenstand, wenn er erst mehr studiert worden, als ein Hauptbildungsmittel behandelt und geübt zu sehen« (XVI; 3. Rede). In solcher Wertschätzung des Lesens dürfen wir einen neuen Beweis dafür sehen, wie Hegel bestrebt ist, dem Lernprozesse den Charakter selbständigen Erarbeitens aufzudrücken. Selbstätigkeit beim Lernen, Nachdenken dessen, was andere vorgedacht haben, mag auch hiernach wohl eins der hervorragendsten Merkmale an Hegels Methode sein.

---

## III. ABSCHNITT

# Die Erziehung durch Zucht.

Wenn der Unterricht wesentlich Inanspruchnahme der Intelligenz, des theoretischen Geistes ist, so wendet sich die Zucht, die Erziehung im engeren Sinne, vorzugsweise an den Willen, den praktischen Geist. Dabei sind Intelligenz und Wille — wie schon bemerkt — nicht zwei streng voneinander gesonderte Kategorien, so daß der Unterricht lediglich auf die eine, die Zucht auf die andere beschränkt wäre (XI; 132 u. VIII; 55). Die Intelligenz wendet sich den Objekten zu, vertieft sich in sie, erkennt in ihren Einzelheiten das Allgemeine, die Idee, ihr eigenes inneres Wesen. Sie geht von Einzelnem, Äußerem aus und gelangt zu dem das Einzelne bedingenden Prinzipe, schließt sich in dem allgemeinen Prinzipe mit den Objekten zusammen.

Weiterhin aber wird das Allgemeine, Erkannte zum Zwecke gesetzt, zu einem Äußeren, Einzelnen gemacht; und dadurch wird die Intelligenz Wille. So sind Wollen und Denken inhaltlich Identität, formell aber Unterschiedenheit. Daraus geht hervor, daß die natürliche Entwicklung der Intelligenz mittelbare Beeinflussung des Wollens ist. Andererseits erhellt: daß Wollen Intelligenz, Denken voraussetzt, daß also direkte Einwirkung auf den Willen mittelbare Förderung der Intelligenz ist. Wenn hiernach das Verhältnis von Intelligenz und Wille nicht unbedingte Ausschließung, so ist es auch nicht ununterschiedene, verschwommene Einheit. Zwar hängen beide sehr eng zusammen: der praktische Geist ist Negation, Aufhebung des theoretischen. Indessen hat die Intelligenz im Wollen nichts von ihrer selbständigen Existenz eingebüßt: sie ist unterschiedenes Moment des Willens, wo Wille nicht bloß formelle Tätigkeit bedeutet. Andererseits aber ist der theoretische Geist nicht der erste Erzeuger des praktischen. Die Fähigkeit zu wollen, Zwecke zu setzen, ist dem Geiste immanent, ist unmittelbar, von Hause aus ebenso wie die Möglichkeit zu denken im Geiste vorhanden. Beide, Denken und Wollen, sind gleich ursprüngliche, gleich selbständige Momente des Geistes. In der Entwicklung des Geistes freilich, in der Heraussetzung der einzelnen Momente zur Bewußtheit geht das Denken dem Willen vorauf. Im Denken greift der Geist jeweils über sich hinaus, weil in ihm das weitere Moment des Wollens eingeschlossen liegt, das auch der Heraussetzung harrt. So hebt sich jede Stufe des Denkens auf in einer bestimmten Stufe des Wollens. Und beide zu unterschiedener Einheit, worin Intelligenz und Wille für sich freigelassen sind, gebracht, machen die jeweilige bestimmte Entwicklungsstufe des Geistes aus. Auf jeder Stufe sind beide füreinander, beide Momente einer höheren Einheit; auch da, wo sie aufs Höchste in sich vertieft und entwickelt sind. Da ist die höhere Einheit, die höchste erreichbare des subjektiven Geistes überhaupt, der freie Geist. Als freier Geist, als unterschiedene Einheit der aufs Höchste entwickelten Intelligenz und des in die weiteste Mannigfaltigkeit und Stärke entfalteten Willens, ist der Geist er selbst. Als bloße Intelligenz stellt er ebenso ein Abstraktum dar, ein Formelles, Unnatürliches, seine eigene Unwahrheit, wie als bloßer Wille, wenn auch jede der beiden Seiten für sich eine notwendige Stufe der geistigen Entwicklung ist. Als waltendes, aus sich schaffendes Prinzip muß der Geist zur vernünftigen Totalität kommen. Dem Individuum indessen ist die Möglichkeit gegeben, auf einer der beiden Einseitigkeiten zu beharren: auf der Stufe einseitig ausgebildeter Intelligenz, die an sich wenig Gewähr für praktische Tätigkeit bietet, oder auf der einseitig bevorzugten Wollens, dem die Einsicht in den geistigen Inhalt fehlt, das zu Eigenwillen und Willkür, zu Fanatismus und Despotismus führt. Keine der beiden Einseitigkeiten erschöpft den Begriff des Menschen als Geistes; jede für sich stellt ein Unnatürliches dar, ist entstanden durch Hemmung der natürlichen geistigen Entwicklung: Menschentum, Menschlichkeit ist beides, harmonisch geeint, ist freie Geistigkeit. Nur in schönem Gleichmaße vermittelter Unmittelbarkeit wechselwirkend aufeinander bezogen, erscheinen Intelligenz und Wille als die Wahrheit ihrer selbst, ihrer, die dem Geiste vor der Entwicklung in ursprünglicher, unentwickelter Einheit als dumpfes Gefühl, als Unbewußtheit eigen waren. Indessen werden zum Zwecke ihrer Vervollkommnung beide Betätigungen für sich vertieft werden müssen, denn nur, was sich, von anderem abgesondert, für sich entwickelt, wird »etwas«. Durch diese Erwägung scheint die Trennung der Erziehungstätigkeit in Unterricht und Zucht gerechtfertigt. Darin aber, daß die Vereinigung zu organischer Totalität letztes Ziel der Erziehung ist, liegt die Forderung beständiger Wechselwirkung von Unterricht und Zucht begründet.

## 1. Begriff und Aufgabe der Zucht.

Der Mensch ist seinem Wesen nach gut (XII; 309). Er ist Geist und hat als solcher die Hoheit, Ebenbild Gottes zu sein (IX, 330). In diesen Sätzen liegt Hegels Auffassung vom Wesen des Menschen, eine Auffassung, die unter Zugrundelegung nur dieser Worte identisch mit der Anschauung Rousseaus wäre: der Mensch ist gut, wie er aus der Hand seines Urhebers hervorgegangen ist. Aber Hegel verwirft unter besonderem Hinweise auf Rousseau jede Ansicht über den Begriff des Menschen, die sich mit jenem Naturalismus deckt. Er meint vielmehr: Der Mensch ist ebenso von Natur böse; und damit, daß er böse ist, ist nicht die Seite aufgehoben, daß er von Natur gut ist. Gut bleibt er immer seinem Begriffe nach. Böse ist, in der Natürlichkeit seines Willens beharrt er, solange er als Subjekt noch Unterscheidung von seinem Begriffe, solange er aus der Unterscheidung noch nicht zu seinem Begriffe zurückgekehrt ist. Für absurd ist es zu halten, wenn die Frage nach dem Wesen des Menschen so gestellt wird: Ist der Mensch von Natur gut oder böse? so also, als müßte eins der beiden Merkmale notwendig zum Begriffe des Menschen hinzugedacht werden. Der Mensch ist eben nicht entweder gut oder böse, sondern sowohl gut als böse. Das Böse liegt im Begriffe des Menschen als Geistes, als Bewußtseins: Erkenntnis, Wissen ist sein Quell. Sie schließen dem Menschen auf, daß seine Natur nicht so ist, wie sie seinem Begriffe nach sein soll. Die Selbstbetrachtung also setzt die Trennung zwischen dem, was wirklich ist, und dem, was sein soll. Sie ist ein Krankmachen und muß sein, ist begrifflich notwendig. Denn es ist dem Geiste wesentlich, sich selbst sich gegenüberzustellen, sich zu entzweien, sich als sein Anderes zu setzen. Also weil der Geist Bewußtsein, Wissen ist, darum ist Trennung, darum muß Entzweiung sein, darum ist das Böse im Menschen. Die Erkenntnis setzt, hat das Böse zur Folge. Im Zustande der Kindesunschuld, der ursprünglichen, paradiesischen Einheit des Menschen mit der Natur, herrscht Unwissenheit des Bösen, mangelt es an dem Vermögen, Gutes und Böses zu unterscheiden. Darum ist dieser Zustand der der Indifferenz, so daß, wenn man von dem auch dieser Stufe zu Grunde liegenden geistigen Prinzipe absehen wollte, man sagen könnte: Der Mensch sei von Hause aus weder gut noch böse. Indessen trifft diese Meinung nur das Äußere, die Erscheinung, die Form, nicht die Sache, den Begriff. Auch Hegel redet nicht von einer wirklichen Indifferenz: Er nennt den Menschen im Zustande scheinbarer Indifferenz ebenso böse, betrachtet auch das Willenlose, Bewußtlose als das Böse. Das Böse also wurzelt im Begriffe des Menschen als bewußten, Trennung setzenden Geistes; und der Begriff des Menschen, nur er ist als das aufzufassen, was der kirchliche Lehrbegriff Erbsünde nennt und was sie aus zufälligem Tun der ersten Menschen erklärt. Der Mensch ist böse, weil er Mensch ist (II; 425 ff. VI; 57 f. VII, 1; 15. VII, 2; 34 f. u. 58 f. IX; 330—332. XII; 72 ff. u. 209—228).

Allein böse ist der Mensch nicht in dem Sinne wie gut. Gut, wirklicher Wille ist er seiner Substanz nach. Das Gute ist das sich Hervorbringende, Beharrende, Affirmative, Konkrete. Das Böse, der natürliche Wille ist bloß negativ, bloße Form des Willens, die aufgehoben wird, nicht eigentlich substanzieller Wille. Darum ist es — sobald man auch das Böse als Substanz ansieht — oberflächlich zu sagen: Der Mensch sei ebensowohl gut als böse. Als Substanz ist er nur gut; das Böse liegt in der Form. In diesem Sinne aber ist der Mensch böse und muß es sein; und wenn man meint, die Menschen seien es nicht, so hat man schon gebildete, durch Sitten und Gesetze schon rekonstruierte vor sich. »Wenn darum

der erzogene, gebildete Mensch betrachtet wird, so muß an ihm vorkommen (d. i. aufgezeigt werden) die Umwandlung, Rekonstruktion, die Zucht, die er durchlaufen hat, der Übergang vom natürlichen zum wahrhaften Willen, und sein unmittelbarer, natürlicher Wille muß darin als aufgehoben erscheinen« (XII; 213. 214).

Das Böse manifestiert sich: es erscheint in der Form von sinnlichen Trieben, natürlichen Neigungen und Begierden. Als Seele ist ja der Geist an die Leiblichkeit gebunden. Der Körper macht sein Recht geltend, ja mehr als das: er ganz allein will sich zur Geltung bringen. Seine Bedürfnisse zwingen die Seele, sich in seinen Dienst zu stellen. Seine Wollungen, die sich bis zur Leidenschaft steigern können, lassen das wahrhaft Geistige nicht zur Entfaltung kommen. Und wie diese sinnlichen Strebungen im Leiblichen ihren Ursprung haben, so wirken sie andererseits wieder auf die Leiblichkeit ein. Sie gestalten sich, prägen sich im Körper aus, geben dem Körper ein sinnliches Gepräge. Das zügellose Mienen- und Gebärdenspiel, der pathognomische und physiognomische Ausdruck des Gesichts sind die Verkörperungen der Leidenschaften. Dies Herrschaftsverhältnis ist umzugestalten, geradezu umzukehren. Nicht die leiblichen Bedürfnisse sollen die Seelentätigkeit bestimmen: das Geistige vielmehr soll den Körper zu einem Akzidens machen. Gewiß soll dem Leibe sein Recht widerfahren. Gewiß sind die Triebe, Neigungen und Begierden ein Notwendiges, Momente des vernünftigen Willens; aber sie sind endliche Bestimmtheiten, nichts an sich Seiendes, selbständig Geltendes. Darum sind sie weise zu beschränken: Abhärten soll sie die Vernunft, nicht unterdrücken. Denn der Körper ist dem Geiste — obwohl ein Nur gegen ihn — kein absolut Fremdes: nur im Körper wird die Seele frei. Die mönchische Entsagung ist deshalb für unvernünftig zu erklären. Sie befreit nicht. Die Befriedigung der auf das rechte Maß beschränkten Triebe und Neigungen: die ist Befreiung. Das rechte Maß aber setzt die Vernunft, der Geist. Die reformatorische Tat Luthers kann in Ansehung des wahrhaft sinnlich-geistigen Verhältnisses nicht hoch genug angeschlagen werden: sie verhalf dem Menschentume wieder zum Siege, lehrte die Ehe als heiliges Menschenrecht, als Menschenpflicht ansehen und verwarf die Ehelosigkeit als unmenschliches, abstraktes, unnatürliches Prinzip. Freie Sinnlichkeit allenthalben, die nicht sich selbst zum Zwecke setzt, die in den Grenzen ihrer Notwendigkeit, der Selbsterhaltung, bleibt, und nicht Askese: das ist das Menschliche. Der Mensch in seiner Wahrheit, der vernünftige Mensch ist auch für sie Maß und Bestimmung. Er gebietet dem Sturme der Leidenschaften. Er hält ein mittleres Maß in seinen Ausdrucksbewegungen, im Mienen- und Gebärdenspiel inne. Er ist nicht mehr der unfreiwilligen Verleiblichung seiner Innerlichkeit, wie das Tier, unterworfen. Die bewußte Verkörperung verschafft ihm sein Gepräge. Der Leib ist in Wahrheit zum Organe des Geistes herabgesetzt. Das ist die Wahrheit, Wirklichkeit. Darin liegt die Aufhebung des Natürlichen, die Ueberwindung des Bösen durch das Geistige. So nur ist der Mensch wahr, wahr als sinnlich-geistiges, als geistig-sinnliches Wesen (VII, 2; 230—246. XVII; 320 f. u. 323).

Das Böse zeigt sich weiter in der Herrschaft der Selbstsucht. Seine eigenen Interessen sucht der natürliche Mensch durchzusetzen, einerlei, ob er andere damit trifft oder nicht. Seine Partikularität kehrt er hervor, ohne zu bedenken, daß er andere kränkt. Im Gefühle seiner Überlegenheit läßt er sich gehen ohne Rücksicht auf Sitte und Gewohnheit. Achtlos und brutal sieht er über die Empfindungen seiner Mitmenschen weg. Und die Selbstsucht ist seine andere Natur. Unwillkürlich, auch ohne die Absicht, andere zu verletzen, bringt er sie zur

Äußerung. Sie bedingt damit den Widerspruch zwischen Wollen und Handeln. Demgegenüber ist Glättung der Besonderheit, Urbanität zu betonen, die nach der Natur der gegebenen Verhältnisse sich richtet, die Rücksichten auf das Empfinden anderer nimmt, die das Betragen in Harmonie mit der Absicht setzt. Die selbstsüchtige Partikularität überläßt sich dem Zorne und handelt blind nach diesem Affekte. Sie sieht eine Beleidigung für eine unendliche Verletzung an und sucht sie ohne Maß und Ziel durch eine Wiederverletzung auszugleichen. Sie macht den Menschen bei Begegnissen des Schicksals ungeduldig, sieht also ihr eigenes Interesse als höchst wichtige Angelegenheit an, wonach die Menschen und Umstände sich hätten richten sollen. Sie behauptet mit Eifer und Ungestüm Interessen, die ihr von Natur fern liegen und die sie durch ihre Tätigkeit nicht fördern kann: sie macht neugierig. Demgegenüber stehen Mäßigung und Besonnenheit, wirkliche Hingabe an interessierende Verhältnisse als das Höhere, Geistige. Sie erst bedingen wahre Originalität, befreien von Abgeschmacktheit und dem Scheine des Gewöhnlichen (VIII; 247 f. u. 254 f. X, 1; 40 f. VIII; 60—63).

Eng verbunden mit der Äußerung des Negativen als Selbstsucht ist dessen Erscheinung als Willkür, Eigensinn, Eigenwille. Alle drei bedeuten wesentlich dasselbe: Festhalten des Willens an lauter Einzelheiten, an Gehaltlosem. Sie sind mit dem wirklichen Willen der Form nach identisch, können insbesondere das Formelle der Energie in sich aufnehmen, ermangeln aber des geistigen Inhalts, der wahrhaften Zwecke. Sie kennzeichnen sich durch Launenhaftigkeit, sind Kaprice, Sonderbarkeit, zwar an allem interessiert, aber erscheinen in diesem Interesse als Zerstreuung, Faselei, als bloß mannigfaltige Erregbarkeit. Sie zwingen dazu, alles anzugreifen, zu unternehmen, begnügen sich aber mit dem augenblicklichen Tun. Einheit, Geschlossenheit fehlt ihnen: der Charakter. Und wenn der menschlichen Individualität durch den Eigensinn nach der einen Seite hin eine Zuspitzung erwächst, die die Gemeinschaft mit anderen stört, so verursacht die leichte Erregbarkeit andererseits, daß der Mensch zum Spielball seiner Gesellschaft wird. Beiden ist entgegenzuarbeiten durch Ausbildung des Charakters. Der Charakter — Eigensinn ist seine Parodie — vereint mit formeller Energie gehaltvollen, allgemeinen Inhalt. »Nur durch Ausführung großer Zwecke offenbart der Mensch einen großen, ihn zum Leuchtturme für andere machenden Charakter; und seine Zwecke müssen innerlich berechtigt sein, wenn sein Charakter die absolute Einheit des Inhalts und der formellen Tätigkeit des Willens darstellen und somit vollkommene Wahrheit haben soll.« Vielseitigkeit des Interesses ist unbedingtes Erfordernis des Charakters. Er muß in das Verschiedenste des menschlichen Gemütes, der menschlichen Verhältnisse eingehen, sein Selbst davon erfüllen lassen, darf aber in dieser Fülle nicht stecken bleiben, darf sich durch sie nicht auseinanderreißen lassen. Durch seine geschlossene Subjektivität muß er selbst die vielfachen Interessen und Zwecke zusammenschließen, zur Totalität vereinen. Nicht darf er sich zwingen lassen: er muß — nach Maßgabe vernünftiger Einsicht — der Beherrscher sein. In diesem Sinne darf er, trotz des Erfordernisses der Vielseitigkeit, nicht alles wollen. Wer alles will, will in der Tat nichts und bringt es zu nichts. Solcher Charakter, wo Festigkeit des Willens gepaart ist mit wahrhaftem Inhalte, ist aber nicht angeboren, sondern nur durch den Willen zu entwickeln, sei es durch den Willen anderer, sei es in der Selbstzucht durch den eigenen Willen des Individuums. »Gleichwohl kann nicht geleugnet werden, daß derselbe (d. i. der Charakter) eine natürliche Grundlage hat, daß einige Menschen zu einem starken Charakter mehr disponiert sind als andere« (VI; 148. VII, 2; 84 87. X, 1; 298—304).

Die sinnlichen Triebe, natürlichen Neigungen und Begierden, die Selbstsucht mit ihrer Brutalität und Ungerechtigkeit, der willkürliche Eigensinn und Eigenwille auf der einen, Begeisterung über das Sinnliche hinaus für das Geistige, Altruismus und Sinn für die geltende Sitte, Ausbildung eines nach Extensität und Intensität starken Charakters auf der anderen Seite sind Gegenstände der Zucht. Daraus folgt, daß die Zucht einmal ein Negatives, ein Abtun, ein Abgewöhnen, zum anderen ein Affirmatives, Hinführen zur absoluten Grundlage enthält; ein Negatives, sofern das unberechtigte Sinnliche, Natürliche eingedämmt, auf ein vernünftiges Maß zurückgeführt, die Leiblichkeit dem Geiste untergeordnet wird, insofern die Selbstsucht beschränkt und Eigensinn und Eigenwille ausgerottet werden; ein Positives, sofern dem durch den Begriff des Menschen gerechtfertigten natürlichen Wesen das Allgemeine, Sittliche, Wahrhafte eingebildet wird. Zucht ist demnach Läuterung der natürlichen Unmittelbarkeit durch allgemeine Sittlichkeit zur Wirklichkeit des Menschenbegriffs. Es ist ersichtlich, daß man sie füglich dem Begriffe der praktischen Bildung subsumieren könnte. Wir glauben aber Hegel dahin verstehen zu müssen, daß er den Begriff der praktischen Bildung mehr für den Willen, soweit er auf die technische Geschicklichkeit sich erstreckt, den der Zucht mehr für den Willen, soweit er sittliche Verhältnisse betrifft, in Anspruch nimmt.

Auszuüben ist die Zucht wesentlich durch die von der Natur gesetzten Erzieher, die Eltern, oder deren geordnete Stellvertreter, Erziehungsinstitute, Waisenhäuser, Seminare, die die ganze Existenz des jungen Menschen umfassen. Vollendet, soweit man von Vollendung überhaupt reden darf, wird sie nur durch die eigene Arbeit des Individuums, durch Selbstzucht. Die Zucht muß zu einem Ziehen des Menschen in sich hinein werden. Er selbst muß sich als das Negative seiner fühlen, sich über diesen Zustand hinaus sehnen, über ihn hinaus führen, zum Höheren sich durchringen (IX; 332 f. u. XVI; 155, 172).

In einem anderen Verhältnisse steht die Schule, stehen besonders die Studieninstitute zur eigentlichen Zucht. Studienanstalten sind in erster Linie Unterrichtsinstitute, dienen der Erziehung nicht unmittelbar. Eigentliche Zucht ist nicht ihr Zweck. Hegel unterscheidet von der Zucht die Bildung der Sitten. Jene weist er völlig aus der höheren Schule. Diese läßt er in bescheidenem Umfange zu, im wesentlichen nur soweit, als sie mittelbar durch den Unterricht mit erreicht wird, überhaupt mit zu erreichen ist. Die Zucht der Sitten ist vollständig vorauszusetzen, ihre Bildung zum Teil; den wie die Studieninstitute in der Erkenntnis nicht, so beginnen sie auch nicht in den Sitten bei den ersten Elementen. Für den Besuch der höheren Schule müssen vorausgesetzt werden:

> Ruhe und Aufmerksamkeit in den Lehrstunden, Achtung und Gehorsam gegen die Lehrer, wie überhaupt Gehorsam in allem, was die Erreichung des Studienzweckes bedingt, gesittetes Betragen gegen die Mitschüler, Pünktlichkeit in der Ablieferung der aufgegebenen Arbeiten.

In Ausnahmefällen mag es allerdings vorkommen, daß die häusliche Erziehung diese Bedingungen nicht einzupflanzen vermochte. Da fällt denn der Schule die Aufgabe zu, die fehlende Zucht zu bewirken: Roheit zu bändigen, Zerstreuungssucht zu fixieren, die Kinder mit dem Gefühle der Achtung und des Gehorsams gegen Lehrer und Eltern zu erfüllen. Immer aber ist zu bedenken, daß die Übernahme der ersten Zucht durch die Schule nichts als einen Versuch be-

deutet. Gelingt er nicht, so müssen die Kinder den Eltern zurückgegeben werden. Die Natur der Studienanstalt begreift eben einen höheren Zweck in sich als den, ihre Zeit und Kraft der Erzeugung und Erhaltung äußerer Disziplin aufzuopfern. Mit dem Begriffe der allgemeinen Volksschule ist letzterer noch eher zu vereinbaren (XVI; 155 f. u. 172).

## 2. Individualität und Allgemeinwesen.

An einer Stelle seiner Aesthetik (X, 2; 85) sagt Hegel: »Für ein wirkliches Individuum, für seinen Charakter, aus dem es Handlungen vollbringt, für die Begebenheiten, in die es verflochten, für das Schicksal, von dem es betroffen wird, geben die äußerlichen Umstände, die Zeit der Geburt, die angeborenen Anlagen, Eltern, Erziehung, Umgebung, Zeitverhältnisse, das ganze Bereich relativer innerer und äußerer Zustände das nähere positive Material ab.« Hiernach scheint es, als faßte Hegel den Menschen nicht bloß als das Produkt seiner Umgebung, äußerer Beeinflussung auf, als wären seiner Meinung nach auch die angeborenen Anlagen, die eigene Innerlichkeit des Individuums ein sein erscheinendes Wesen bedingender Faktor. Andererseits aber hat sich uns bisher die Überzeugung aufgedrängt, daß die eigentümliche Anlage des Zöglings vernichtet, daß der Mensch zu einem Allgemeinwesen heranzubilden sei. Insbesondere gilt auch in maßgebenden pädagogischen Kreisen das Urteil: Hegel unterschätze nicht nur, er mißachte die Individualität. Darum soll der Individualitätsbegriff, der Angelpunkt der Erziehung überhaupt und ein wesentliches Moment der Hegelschen Pädagogik im besonderen, mit den wenigen und wenig eingehenden Bemerkungen, die darüber bereits gemacht sind, nicht abgetan sein. Er soll hier, wo es sich um die Aufgabe der Zucht als eines Hinführens zum Allgemeinen handelt, einer intensiveren Behandlung unterworfen werden.

Wo immer auch Hegel von dem Allgemeinen, der Sittlichkeit, dem Staate als der Inkarnation der Sittlichkeit *katexochen* redet, tritt auch der Individualitätsbegriff auf. Schon der Hinweis auf diese äußere Zusammenstellung läßt ein inneres Verhältnis, sei es Unterschied, sei es Einstimmigkeit, erschließen. Indessen ist die Individualität auch ein für sich Daseiendes. Sie wird auch Subjektivität, Besonderheit, Eigenart des Individuums genannt, womit offenbar angedeutet werden soll, daß jedem Individuum neben seinem Begriffe als Mensch überhaupt noch ein eigenes, besonderes Wesen zukommt.

Eine Verschiedenheit der Individuen nach ihrer Erscheinung steht fest; und sie existiert nicht bloß schlechthin: sie muß existieren, ist begrifflich notwendig. Die Substanz des Menschen, der Geist, ist ja Tätigkeit, Entwicklung, Heraussetzung der in ihr immanenten Unterschiede. Infolge der Selbstunterscheidung dirimiert sich der allgemeine, der Weltgeist in die besonderen Rassengeister. Sie sind die zur Entwicklung gekommenen Unterschiede des allgemeinen Geistes und kommen in dem, was wir Menschenrassen nennen, zur äußeren Erscheinung. Die Menschenrassen sind also als die in Erscheinung getretenen, entwickelten und festgewordenen Begriffsunterschiede aufzufassen, die naturgemäß mit dem Charakter der sie umgebenden Natur übereinstimmen. Der Neger ist der in sich versunkene, verdumpfte Geist und entspricht damit der in sich unterschiedslosen Masse des afrikanischen Landes. Der Mongole ist der Ausdruck des unvermittelten Gegensatzes zwischen resultatloser Beweglichkeit und gedankenloser Gleichgültigkeit. Der Kaukasier hat als der in der Entwicklung zu sich zurückgekehrte, als der konkrete Geist, als die unterschiedene Einheit zu gelten, die

durch ihre weitergehende Selbstdifferenzierung die Weltgeschichte bedingt. Die Rassenunterschiede, insbesondere aber eben der Begriff der kaukasischen oder europäischen Rasse sind selbst wieder Totalitäten, die sich ihrerseits in die Mannigfaltigkeit der National- oder Volksgeister partikularisieren. Sie äußern sich in den verschiedenen Nationen und stehen als Nationalunterschiede ebenso fest wie die Rassenverschiedenheiten, so daß im großen und ganzen die Völker sich heute noch so zeigen wie in der Vergangenheit. Am augenfälligsten ist die Begriffsdiremtion bei der europäischen Rasse, sowohl in der vor- als in der nachchristlichen Zeit. Lacedämonier, Thebaner und Athener sind ihrem Begriffe nach voneinander verschieden. Auch den christlichen Völkern Europas liegen bestimmte Entfaltungsstufen des Geistes zu Grunde, als deren äußere Darstellungen die einzelnen Nationen zu gelten haben. Der Italiener ist begrifflich gekennzeichnet durch die Geltung des unbefangen Individuellen. Im Spanier objektiviert sich der Begriff des reflektiert Individuellen. Die begriffliche Einheit beider gegensätzlichen Bestimmungen äußert sich im Franzosen: Er verbindet Beweglichkeit des Empfindens und Vorstellens mit der Festigkeit des Verstandes. Besonders zeigt sich bei ihm, wie der Begriff trotz seines konkreten Wesens selbst wieder zur abstrakten, einseitigen Bestimmung treibt: Er veräußerlicht zu Gefallsucht und feiner Empfindung für gesellschaftliche Bildung und Umgangsformen, zu bloß äußerlicher Urbanität. Die Engländer sind das Volk der intellektuellen Anschauung und Originalität der Persönlichkeit. Der Deutsche endlich lebt in der Innerlichkeit des Gemüts und Denkens, sucht für alles Gründe, neigt und treibt zur Äußerlichkeit formalistischer Vernünftelei.

Wenn aber die Begriffe der Nationen gegeneinander feste, bestimmte Unterschiede sind, so sind sie doch in sich selbst lebendige Tätigkeit, entwickeln und setzen selbst die in ihnen vereinten, gegensätzlichen Bestimmungen. Die treten zu Tage in den Familien: Die Lokal- und Familiengeister sind die weiteren Besonderungen des Gesamtgeistes. Jeder Ort und weiterhin jede Familie hat ihre Daseinsberechtigung als diese bestimmte Stufe der Entfaltung des Nationalbegriffes (XIII; 4: eumolpidische Familie zu Athen und Bewohner von Samothrake). Wegen der Herrschaft des Lokalgeistes empfiehlt Hegel, sich während der Vollendung der sittlichen und geistigen Reife nicht zu lange an einem und demselben Orte aufzuhalten (Ro.; 43).

Die Partikularisierung endet schließlich in dem Begriffe der Besonderheiten, der Einzelindividualitäten (VII, 2; 64—86). Die Besonderungen des Begriffs, deren äußere Erscheinungen die Individuen sind, erstrecken sich auf Geschlecht, Naturanlagen und Lebensalter.

Wie der Begriff alles äußeren Seins, so ist auch das Geschlechtsverhältnis, der Geschlechtsunterschied ausdrückliche Bestimmtheit des Unterschiede setzenden Begriffs. Das Geschlechtsverhältnis beruht auf der Entzweiung des Geistigen in die für sich seiende persönliche Selbständigkeit, in das Wissen und Wollen der freien Allgemeinheit, in das Selbstbewußtsein des begreifenden Gedankens und das Wollen des objektiven Endzwecks einerseits und in das in Einheit sich erhaltende Geistige als Wissen und Wollen des Substanziellen in der Form der Empfindung, konkreten Gefühls andererseits. Weil auch diese Entzweiung im Wesen des Geistes liegt, ist das Geschlechtsverhältnis vernünftig, notwendig: es muß sich entwickeln. Auf ihm beruhen alsdann gewisse intellektuelle und sittliche Verschiedenheiten. Der Begriff des Mannes ist gekennzeichnet als ein nach außen gerichtetes Mächtige und Betätigende. Der Mann hat sein wirkliches substanzielles Leben im Staate, der Wissenschaft, im Kampfe und der Arbeit mit der Außenwelt und mit sich selbst. Er erringt die

selbständige Einheit mit sich nur aus seiner Entzweiung. Der Begriff des Weibes ist als ein Passives, Subjektives charakterisiert. Im Weibe hat der Mann die ruhige Anschauung der Einheit, die empfindende subjektive Sittlichkeit. Das Gesetz des Weibes ist die Pietät, das umfassende, vereinheitlichende Gefühl; das Offenbare, das Bewußte, der Staat ist das Gesetz der Männlichkeit. Dieser höchste sittliche Gegensatz, der in der Weiblichkeit und Männlichkeit individualisiert ist, — seine begrifflich notwendige Einheit findet er in dem gegenseitigen Sicherkennen, auf das das geschwisterliche Verhältnis von Bruder und Schwester gegründet ist, auf dem auch die Ehe, das notwendige vernünftige Verhältnis des Mannes und Weibes andererseits beruht —, verbindet sich gleichzeitig mit einem intellektuellen Unterschiede. Auch in intellektueller Beziehung ist der Unterschied des Mannes und Weibes der des Tieres und der Pflanze: »Das Tier entspricht mehr dem Charakter des Mannes, die Pflanze mehr dem der Frau; denn sie ist das ruhige Entfalten, das die unbestimmtere (= unentwickeltere) Einigkeit der Empfindung zu seinem Prinzipe erhält« (VIII; 226). »Die Bildung der Frauen geschieht, man weiß nicht wie, gleichsam durch die Atmosphäre der Vorstellung, mehr durch das Leben als durch Erwerben von Kenntnissen, während der Mann seine Stellung nur durch die Errungenschaft des Gedankens und durch viele technische Bemühungen erhält« (VIII; 226). Frauen können wohl Einfälle, Geschmack, Zierlichkeit haben, aber das Ideale, d. h. das Allgemeine, Begriffliche, Bewußte entspricht ihnen nicht. Ihre Bestimmung besteht wesentlich nur im Verhältnis der Ehe. »Sie können wohl gebildet sein, aber für die höheren Wissenschaften, die Philosophie und für gewisse Produktionen der Kunst, die Allgemeines fordern, sind sie nicht gemacht« (VII; 226, überhaupt 224 — 226). Wir sehen in solcher Meinung eine Hochschätzung, die sogleich einer Geringachtung der weiblichen Anlage sich verbindet, einer Geringachtung, die in Hegels Begriffsschematismus wurzelt, durch die Erfahrung aber Lügen gestraft wird.

Besonderungen des Begriffs sind zweitens, soweit sie sich auf das Individuum erstrecken, die Naturanlagen, als welche Naturell, Temperament und die natürliche Grundlage des Charakters anzusehen sind.

Unter Naturell hat man die natürlichen Anlagen zu verstehen in Gegensatz zu dem, was der Mensch durch seine eigene Tätigkeit geworden ist, die Veranlagung, als deren Höhepunkte Talent und Genie zu gelten haben. Sie drücken aus, welche Richtung, sich geistig zu bewegen, der individuelle Geist von Natur hat. Für Tugendlehre und Wissenschaft hat das Naturell keine Wichtigkeit. »Was den Willen anbetrifft, so kann man nicht sagen, daß es ein Genie zur Tugend gebe; denn Tugend ist ein Allgemeines, von jedem Menschen zu Forderndes«, ist nicht in besonderer Weise dem einzelnen angeboren. Anlage zur Tugend hat der Mensch als Mensch. Jeder hat sie durch eigene Tätigkeit zu verwirklichen. Ebenso ist der Mensch als Mensch auch zur Religion, zum Denken, zur Wissenschaft befähigt: »Er hat als Mensch die Fähigkeit, ein Bewußtsein von Gott zu erhalten und zur denkenden Einsicht zu kommen. Es braucht dazu nichts als Geburt überhaupt und der Erziehung, Bildung, des Fleißes«, nicht bedarf es einer besonderen Naturgabe. Darum kann man sagen: Es gibt kein besonderes, wissenschaftliches Talent im Sinne einer bloßen Naturgabe. Einzig und allein Bedeutung hat die natürliche Begabung in der Kunst; und zwar in allen ihren Sphären (VII, 2;

83. 84. X, 1; 35 f. XVIII; 24). Man sieht: Der Begriff des Naturells ist — entgegen aller Erfahrung — unnatürlich eng gefaßt, dem Begriffe des Allgemeinen im Menschen aber ist unnatürlich viel zugemutet.

Temperament ist die ganz allgemeine Art und Weise, wie das Individuum tätig ist, sich objektiviert, sich in der Wirklichkeit erhält. Es bezieht sich nicht auf die sittliche Natur der Handlung, auf das in der Handlung sichtbar werdende Talent, auf die inhaltlich bestimmte Leidenschaft: es ist formeller Natur. In Rücksicht auf das Temperament unterscheiden sich die Individuen insofern, als sie sich mehr in die Sache hineinbegeben — dann sind sie sanguinisch oder pflegmatisch — oder ihr selbstisches Wesen mehr gelten lassen — sie sind cholerisch oder melangolisch —. »Der Sanguiniker vergißt sich über der Sache, und zwar bestimmter so, daß er vermöge seiner oberflächlichen Beweglichkeit sich in einer Mannigfaltigkeit von Sachen herumwälzt, wogegen der Pflegmatische sich beharrlich auf eine Sache richtet. Bei den Cholerischen und Melancholischen aber ist, wie schon angedeutet, das Festhalten an der Subjektivität überwiegend; diese beiden Temperamente unterscheiden sich jedoch wieder dadurch voneinander, daß in dem Cholerischen die Beweglichkeit, in dem Melancholischen die Unbeweglichkeit das Übergewicht hat, so daß in dieser Beziehung das Cholerische dem Sanguinischen, das Melancholische dem Pflegmatischen entspricht.« Die Temperamente finden sich immer mehr oder weniger vereinigt vor. Für den freien Geist sind sie so wichtig, wie früher die Meinung war, nicht: In Zeiten größerer Bildung verlieren sich die Temperamentsverschiedenheiten (VII, 2; 84—87).

Gegenüber dem unbeständigen Temperament ist der Charakter — wie bereits ausgeführt wurde — ein Beharrliches, das dem Menschen sein bestimmtes Gepräge gibt. Als individuelle Seite kann allerdings nur das Formelle des Charakters in Frage kommen; sein Inhalt ist allgemeines Menschengut. Und auch die Festigkeit, Energie des Charakters ist nicht in dem Maße und Sinne angeboren wie das Naturell, sondern wesentlich durch den Willen zu entwickeln. Indessen kann eine gewisse natürliche Grundlage nicht in Abrede gestellt werden: Einige Menschen sind zu einem starken Charakter von Natur mehr disponiert als andere.

Außer den drei Formen der qualitativen Naturbestimmtheit der individuellen Seele kennt Hegel noch Neigungen individuellster Art in den Idiosynkrasieen, die aber geistige Bedeutung nicht haben.

Innerhalb der Einzelindividualität schreitet die Individuation noch weiter fort. Auch sie ist eine Totalität, eine Totalität aber, die ihre Einzelbestimmungen nicht zu festen Unterschieden ausbildet, sondern ineinander fließen läßt. Ihr Inhalt ist in beständigem Flusse; sie selbst beharrt, ist das im Wechsel bestehende Ich. Der Entwicklungsprozeß läßt eine Reihe von Zuständen des individuellen Geistes entstehen, »eine Folge von Unterschieden, die nicht mehr die Festigkeit der in den verschiedenen Menschenrassen und in den Nationalgeistern herrschenden unmittelbaren Unterschiede des allgemeinen Naturgeistes haben, sondern an einem und demselben Individuum als fließende, ineinander übergehende Formen erscheinen. Diese Formen sind die Lebensalter« (VII, 2; 88). Wenn aber die Unterschiede des Kindes, des Jünglings, Mannes und Greises auch nicht fest gegeneinander sind, so lassen sie sich doch im großen und ganzen knapp angeben. Das Kind gilt als der Ausdruck des Begriffs natürlicher Harmonie, gegensatzlosen Anfangs. Der Jüngling stellt seine Subjektivität als Substanzielles dem wahren

Substanziellen, der Welt gegenüber. Im Manne äußert sich der Begriff der objektiven, anerkennenden Geistigkeit. Der Mann bringt die von der Substanzialität erfüllte Subjektivität zum Ausdrucke. Im Greisenalter endlich erstarrt die Subjektivität zur Substanzialität. Sein Begriff ist das gegensatzlose Ende, das, ohne Interesse für die Einzelereignisse der Welt, nur Sinn für das Substanzielle hat (VII, 2; 88—102).

Man sieht aus alledem: Die Einzelindividualität ist — wie die Rassen-, Lokal- und Familiengeister es sind — begrifflich notwendig und darum in ihrer Erscheinung berechtigt: Das Recht der Individuen an ihre Besonderheit ist in der sittlichen Substanzialität, dem allem zu Grunde liegenden Begriffe, enthalten. Die Individualität ist der Begriff jedes Einzelnen, der, weil er mit Natürlichkeit gemischt, zunächst ja überhaupt an das Natürliche, die Seele, gebunden ist, nur als Anlage, als Möglichkeit erscheint und der Verwirklichung harrt. Wie wir aber von früher her wissen, ist die Wirklichkeit des Begriffs nichts anderes als dieser selbst. Die Individualität bleibt, abgesehen von formellen Änderungen, durch die ganze Entwicklung hindurch erhalten, und muß es bleiben, wenn die Entwicklung überhaupt darin besteht, daß nichts anderes, als was im Begriffe lag, aus ihm herauskommt. Daß sie darin besteht, das zeigt ja die Folge der Lebensalter, die nur verschiedene Stadien der Individualität sind. Für die Erziehung handelt es sich also nicht darum, ein Neues an das Individuum heranzubringen. Was in ihm liegt nur, aber auch alles dies, hat sie zu entwickeln zu vollkommener, voller Freiheit: Absolute Durchbildung aller Seiten der Individualität muß sie erstreben (VIV; 54 f.). Denn nur die Individualität mit ihrer dämonisch bezwingenden Kraft, ihrer packenden Leidenschaft vollbringt Großes. Alexander, Aristoteles Zögling, beweist es. Nur wer wie Sokrates und Perikles seine Eigenart durch Kunst und Kraft des bewußten Willens zu einem plastischen Kunstwerke herausgearbeitet, worin die individuelle Idee, der eine Charakter herrschend und jeder Zug durch sie bestimmt ist, wer sie zur höchsten Schönheit vollendeter Individualität gebildet hat: der nur ist die Wahrheit seiner selbst, dem wird seine Individualität zum Genius, zu der sein Tun und Schicksal entscheidenden inneren Macht, die zugleich sein Verhängnis ist (VII, 2; 161 f.), dem wird sie zum Dämon, der Menschen und Verhältnisse übermächtig beeinflußt (XIII; 387 u. XIV; 95). Nur die kraftvoll entfaltete Individualität herrscht, schafft, nimmt am Werke des Weltgeistes positiven Anteil, ist Werkzeug des Weltgeistes, Mittel der Vernunft, zugleich Stütze des Staates (XIII; 387), Stütze des Staates, denn ihr liegt selbst die allgemeine Substanz, die ja auch Prinzip des Staates ist, zu Grunde.

Indessen bedeutet gerade die absolute Grundlage, das Allgemeine, eine Schranke der Individualität, eine Schranke aber, die, weil sie ebenso wie die Besonderheit dem allgemeinen Prinzipe angehört, vernünftig und darum zu respektieren ist. Das Individuum ist nicht bloß das, was es seinem auf besondere Weise bestimmten Innern nach ist, Individualität; es ist auch Mensch, Vernunft, Geist überhaupt, Allgemeinwesen. Und dieser Seite seiner Existenz ist auch Rechnung zu tragen. Darum sollen die natürlichen Anlagen nach allgemeinen Weisen ausgebildet werden. Sonst verliederlichen sie, arten in schlechte Originalität aus. Nur durch diese Ausbildung bewähren jene Anlagen ihr Vorhandensein, ihre Macht, ihren Umfang (VII, 2; 83). Auch der Künstler muß durch Studium die Tiefen seines Gemüts und Geistes sich zum Bewußtsein gebracht, durch Studium Stoff und Gehalt seiner Konzeption gewonnen haben (X, 2; 36). Der Charakter erhält Wirklichkeit nur durch den allgemeinen Inhalt des Willens, durch große, innerlich berechtigte Zwecke. Wie die Individualität, so ist auch das Allgemeinwesen in größtmögliche Tiefe zu

führen, kraftvoll und vielseitig zu entfalten (VII, 2; 82 ff. u. VIII, 315). Als Erziehungsvorbild in diesem Sinne kann Lacedämon gelten. Dort war alle Individualität, alle persönliche Besonderheit dem Allgemeinen, dem Zwecke und dem Leben des Staates aufgeopfert. Das Individuum hatte das Bewußtsein seiner Ehre, seiner Gültigkeit nur im Bewußtsein der Tätigkeit, des Lebens, des Handelns für den Staat. In seiner Einheit machte dieses Volk einen unüberwindlichen Zusammenhang aus. Dies große Prinzip sollte in jedem Staate sein. Allein, und damit trifft Hegel die abstrakte Seite, bei den Lacedämoniern ist das Prinzip in seiner Einseitigkeit geblieben. Sie setzten die Eigentümlichkeit, Persönlichkeit, Individualität nach; das Individuum konnte nicht für sich eine freie Ausbildung, Äußerung haben. Die Subjektivität war nicht anerkannt, nicht in Übereinstimmung gesetzt mit dem allgemeinen Staatszwecke. Die Athenienser mieden die Einseitigkeit und sind dadurch größer geworden (XIII; 384). Die Herausbildung des Allgemeinwesens im Menschen, das mit dem Staate substanziell identisch ist, hat dieselbe Wichtigkeit als die Entfaltung der Individualität. Beide zusammen, in harmonische Einheit zueinander gebracht, machen die wahre Individualität, die Hegel das wirkliche Fürsichsein der Einzelheit nennt, aus. Nicht in einer der beiden Bestimmtheiten des Menschen, in der Individualität oder dem Allgemeinwesen, sondern darin liegt die Wahrheit, daß die Besonderheit sich die Form der Allgemeinheit — und umgekehrt — gibt. Indem so die Form der Besonderheit mit dem allgemeinen Inhalte der Sittlichkeit erfüllt wird, wird sie »unendlich für sich seiende, freie Subjektivität«. Durch die Erfüllung mit Substanz erst werden die Einzelheiten, Zufälligkeiten der Geburt, äußeren Umstände, das Glück überwunden. Durch die hineinschauende Vernunft wirken die Wellen und Wogen der Leidenschaften Großes (II; 257 ff. u. VIII; 241. 247): Die durch Vernunft geläuterte Ursprünglichkeit wird zum Dämon, der herrscht und schafft, wie umgekehrt das durch Besonderheit bestimmte Allgemeinwesen der Genius wird, der das Individuum in allen Lagen und Verhältnissen aus dem eigenen Inneren heraus bestimmt.

Hegels Begriff der Individualität ist also Einzelheit als harmonische, organische Einheit von Subjektivität und Substanzialität, ist substanzielle Subjektivität oder subjektive Substanzialität, ist — diese Bezeichnung lesen wir am häufigsten — unendliche Subjektivität. Das Zöglingsideal dafür ist Alexander, Erziehervorbild Aristoteles.

Von der unendlichen Subjektivität zu unterscheiden ist die abstrakte, endliche, der einseitige, schrankenlose Subjektivismus, die Besonderheit, die das individuelle Ich selbst als Zweck und Ziel setzt. Dies Subjektive, die bloß auf sich bezogene Persönlichkeit verfällt bei der Überhebung über das Substanzielle in die abstrakte Besonderheit der Neigung, in die Willkür und Zufälligkeit der Triebe und Empfindungen (X, 2; 367). Solch endliche Subjektivität ist wahrer Geistigkeit entgegengesetzt und steht damit jenseits des Menschenbegriffs, ist gekennzeichnet durch leere Einbildung und Selbstgefälligkeit, durch Hochmut, Hoffahrt und alle anderen Kehrseiten der menschlichen Natur. Hegel bekämpft sie, wo immer sich ihm Gelegenheit dazu bietet. Er ist Gegner des Sturmes und Dranges, des titanischen Geniewesens seiner Zeit, der Sucht nach Originalität, überhaupt aller Erscheinungen eines überspannten Subjektivismus. Sein Begriff der Subjektivität ist der vertiefte, konkrete, wirkliche: organische Totalität der Besonderheit und Allgemeinheit des Menschenwesens.

Hegel ist bemüht — das geht aus der Darlegung hervor —, das Individuelle, Ursprüngliche als solches, als selbständigen Wert zu würdigen, es auch in sein System einzugliedern. Dies Bemühen scheitert aber an seinem Panlogismus. Wenn er auch — und es geschieht

immer, wo er das wirkliche Leben, konkrete Tatsachen des Weltgeschehens, der Menschengeschichte betrachtet — die Bedeutung der Individualität anerkennt und Rücksicht auf sie und höchste Ausbildung ihrer fordert, so hindert doch die Stellung des Individuellen in seinem logischen Systeme, ihn in Bezug auf Individualismus Schleiermacher an die Seite zu stellen. In Hegels System ist das Individuelle nur Begriffsmoment und, da seine Wahrheit das Allgemeine ist, immer auf dem Sprunge, sich ins Allgemeine aufzuheben. Man kann sich des Gefühls nicht erwehren, als ob in Bezug auf den Individualitätsbegriff Hegels Lehre eine Zwiespältigkeit enthalte. Das Individuelle der konkreten Wirklichkeit des Lebens erscheint in anderem Lichte als das des logischen Systems. Wo Hegel das Einzelne der Wirklichkeit in den Kreis seiner Betrachtung zieht, da versagt sein »Absolutes«, da scheint er selbst zu fühlen, daß die Wirklichkeit reicher ist, als daß sie sich in einen allgemeinen Begriff zusammenballen ließe, daß insbesondere der individuelle Geist nicht unter das Vernunftprinzip gezwungen werden kann. Auf das Individuelle kann der »Begriff« mit allen seinen Konsequenzen nicht angewendet werden. Ihm gegenüber versagt der Begriffsschematismus, dem die Welt als Ganzes entsprungen, der das Universum selbst ist. Im individuellen Sein haben Freiheit und Unvernunft, Irrationales, dunkel Bewußtes und Ursprüngliches beträchtlichen Spielraum. So ergibt sich, daß der »konsequente Denker Hegel« dem Individuellen tatsächlich mehr Berechtigung und Bedeutung zuerkennt, als sein System erwarten läßt. Jedenfalls steht fest, daß Hegel die Existenz der Eigenart weder leugnet, noch unterdrückt oder auch nur beschnitten wissen will: solchem Barbarismus tritt er entgegen (VII, 2; 161. XIV; 203. 215. XVI; 218).

### 3. Zuchtmittel.

Als Mittel zur sittlichen Bildung der Kinder benutzen Schule und Haus Mythen und Märchen. Sie sind, solange sie kindlich gehalten sind, für eine gewisse Stufe unschuldig und als pädagogisches Mittel wohl verwendbar. Um sie jedoch fortdauernd zur Grundlage der sittlichen Bildung zu machen, dazu sind sie zu äußerlich, zu unwahr. Sie sind Verunreinigungen des Gedankens durch sinnliche Gestalt, infolgedessen unzureichend, drücken nicht aus, was der Gedanke will. Wohl mögen sie als Reiz, als Weise, zur Beschäftigung mit wirklichem Inhalte anzulocken, dienen. Der sittliche Gehalt selbst ist aber möglichst in adäquater Form, in Gedanken, Begriffen zu bieten. Zwar ist zu sagen, daß im allgemeinen der Verstand nicht vor den Jahren kommt, daß man in Rücksicht auf diese Tatsache mit der Handhabung der Begriffe vorsichtig sein müsse. Allein man darf hierin nicht zu weit gehen und meinen: die Jugend hätte noch gar kein Verständnis für moralischen Inhalt, bekomme nur Worte ins Gedächtnis.

Auf derselben Stufe wie Märchen stehen die Erzählungen des alten Testaments. Man sollte aufhören, sie zum Grunde der Wahrheit des Sittlichen zu legen, »als gegenwärtiges Gesetz — so Schriften der Israeliten —, als Maßstab im Völkerrecht das Ausrotten der Völker, die unzähligen Schändlichkeiten, die David, der Mann Gottes, begangen, die Greulichkeiten, welche die Priester gegen Saul geübt und geltend gemacht haben«. Es sei an der Zeit, meint Hegel, sie zu einem Vergangenen, zu etwas bloß Historischem herabzusetzen (VII, 2; 90. XIV; 188. 287).

Ein weiteres Zuchtmittel ist die frühzeitige Gewöhnung zur Selbstzucht. Tatenloses Sichinsichversenken ist zwar notwendig, um zum Bewußtsein seiner selbst, seiner

Beschaffenheit zu kommen, aber notwendig nur als Stufe, die weiterzuführen, aufzuheben ist, die nicht als ein Selbständiges gelten kann: Die Selbstbeschauung muß zur Selbstzucht, zum Ablegen der Fehler, zum Ringen nach sittlicher Vollendung fortgehen (VI; 382. X, 2; 370. XII; 221 ff.).

Was das Individualisieren angeht, so soll die Erziehung die Eigenart der Kinder berücksichtigen, wegen der zunächst noch natürlichen Neigungen aber sie nicht schonen, sondern vielmehr züchten. Insbesondere wird die Aufgabe zu individualisieren der Familie, weniger der Schule anheimfallen. Der Lehrer hat dazu gar keine Zeit. Die Forderung, der Lehrer habe sich sorgfältig nach der Individualität seiner Schüler zu richten, dieselbe zu studieren und auszubilden, ist für ein leeres, ins Blaue gehendes Gerede zu erklären (VII, 2; 81—87). Gewiß ist diese Meinung nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen. Freilich ist der Grund zu ihr nicht das im Interesse der Menschenbildung zu fordernde Ideal, sondern praktischer Natur: der notwendige Massenunterricht, der es nicht nur mit der Menge der Schüler, sondern auch mit der Masse des Bildungsstoffes zu tun hat — heute mehr noch als zu Hegels Zeit.

Von überaus großer Bedeutung in der Erziehung der Kinder sind das Gefühl für Autorität und der Gehorsam. Der Wille des Zöglings ist ja noch unselbständig, unfrei. Durch die zunächst von außen an ihn kommende vernünftige Sittlichkeit soll er fertig werden. Sie muß daher als ein Höheres gelten, als Wahres anerkannt sein, um nach und nach dem kindlichen Gefühl und Willen ganz eingebildet zu werden. Die Erzieher haben für den unfertigen Zögling die Bedeutung des Allgemeinen und Wesentlichen, demgegenüber das eigne Belieben als unvernünftig, nichtig empfunden werden muß (VII, 2; 282). Das Gefühl der Achtung, der Autorität vor einem von außen kommenden Willen hat unmittelbar den Gehorsam zur Folge.

Gewiß ist der Gehorsam anfangs ein äußerliches Verhalten. Aber weil er auf das Substanzielle sich erstreckt, schließt sich in ihm das individuelle Sein mit dem Sittlichen zusammen, so zusammen, daß der Zögling gehorchen lernt, nicht, weil er von außen gezwungen werden kann, sondern weil er als den Gegenstand seines Gehorsams sein eigenes inneres Wesen erkennt. Darin besteht das freie Gehorchen, das eine innere Notwendigkeit in sich hat und eben darum frei ist. Der Gehorsam, nur er, ist damit der Anfang auch der sittlichen Weisheit, die Vorbedingung für vernünftiges Herrschen. Man hat gemeint, im Interesse freier Willensentscheidung müsse man die Entschließung den Zöglingen von Anfang an selbst überlassen, ja man hat ihnen für ihr jeweiliges Wollen noch Gründe in die Hand gegeben. Solches Verfahren ist zu verwerfen. Was den Kindern gegeben wird, muß ihnen mit und durch Autorität gegeben werden. »Erlaubt man dagegen den Kindern zu tun, was ihnen beliebt, begeht man obendrein noch die Torheit, ihnen Gründe für ihre Beliebigkeiten an die Hand zu geben, so verfällt man in die schlechteste Weise der Erziehung, so entsteht in den Kindern ein beklagenswertes Sicheinhausen in besonderes Belieben, eine absonderliche Gescheidheit, ein selbstsüchtiges Interesse, die Wurzel alles Bösen« (VII, 2; 96). »Legt man den Kindern Gründe vor, so überläßt man es denselben, ob sie diese wollen gelten lassen und stellt daher alles in ihr Belieben ... Wenn das Gefühl der Unterordnung in den Kindern nicht genährt wird, entsteht vorlautes Wesen und Naseweisheit« (VIII; 231). Nur Achtung der Autorität, Gehorsam ohne Räsonnieren und Vernünfteln führen zu sittlicher Freiheit.

Indessen soll ja die Erziehung, ohne das Gefühl der Unterordnung zu verwischen, wesentlich mehr Unterstützung als Unterdrückung des erwachenden Selbstgefühles sein, soll als Ziel immer die selbständig werdende Persönlichkeit im Auge haben. Darum ist sie frei von sklavischer Unterwürfigkeit und Unfreiheit. Den Gehorsam nur um seiner selbst willen zu fordern, ist unvernünftig, steht außerhalb menschlicher Zucht. »Durch Härte zu erreichen, wozu bloß das Gefühl der Liebe, der Achtung, des Ernstes der Sache gehört«, ist sinnlos, verkehrt. Freilich darf man nicht meinen, bloß mit Güte auskommen zu können. Allein wo ein Zwang auszuüben sei, entscheidet die Wichtigkeit der Sache selbst, nicht das bloß Formelle des Gehorsams. Nur der große Zweck läßt große Mittel gelten. Insbesondere ist eine Sphäre gleichgültiger Dinge und Verhältnisse freizulassen, denen sich die Zöglinge nach eignem Ermessen anpassen, die sie selbständig bestimmen können. Und wenn um der notwendigen Ordnung willen die Schule — es handelt sich wieder besonders um die höhere — auch in scheinbar nebensächlichen Dingen Anordnungen trifft, treffen muß — so daß man ihr kleinliche Gewissenhaftigkeit wohl gar zum Vorwurfe macht —, so mag sie doch in freier Weitherzigkeit das Benehmen über Dinge, die nicht zur Ordnung gehören, freizulassen bestrebt sein. Denn »in der Geselligkeit des Studierens, in dem Umgange, dessen Band und Interesse die Wissenschaft und die Tätigkeit des Geistes ist, paßt am wenigsten ein unfreier Ton; eine Gesellschaft von Studierenden kann nicht als eine Versammlung von Famulis betrachtet werden, noch sollen sie die Miene und das Benehmen von solchen haben. Die Erziehung zur Selbständigkeit erfordert, daß die Jugend frühe gewöhnt werde, das eigene Gefühl für Schicklichkeit und den eigenen Verstand zu Rate zu ziehen und daß ihr eine Sphäre freigelassen sei unter sich und im Verhältnisse zu älteren Personen, worin sie ihr Benehmen selbst bestimmen« (XVI; 172 f.). Die Erkenntnis des menschlichen Wesens, der erzieherische Takt, die freie, lebendige Erzieherpersönlichkeit werden die Grenzen dabei zu ziehen haben, sie auch dem Interesse freier Entwicklung gemäß festzusetzen imstande sein (VII, 2; 96. 282. IX; 389. XVI; 172 f.).

Allzuweit freilich darf die Gewährung von Freiheiten nicht gehen. Großes Vertrauen muß den Zöglingen mit Vorsicht entgegengebracht werden. Aufsicht und Zucht sollen niemals soweit nachlassen, daß sie nicht jederzeit wieder erfolgreich in Anwendung gebracht werden können. »So sehr die Eltern mit dem, was ihre Söhne leisten, zufrieden sein und ein so großes Vertrauen sie zu ihnen haben können, so wichtig ist es dennoch, ihnen die Zügel nicht in die Hand zu geben und die fortgesetzt nötige Zucht und Aufsicht nicht für entbehrlich zu halten. Diese ihnen aus Zutrauen gelassene Freiheit führt am meisten die Gefahr, in Torheiten, üble Gewohnheiten und selbst in Ausschweifungen und Vergehen zu verfallen, mit sich« (XVI; 198 f.). Wenn auch ein direktes Mißtrauen gegen die Zöglinge ein unwürdiges Verhalten der Erzieher ist, so kann doch auch allzuviel Optimismus in das Wesen der Individuen der Menschenbildung eher schädlich als förderlich sein.

Wenn nun durch Inanspruchnahme des Gehorsams die sittliche Substanz dem individuellen Wesen eingebildet werden soll, sodaß sie ihm zu seiner zweiten Natur wird, so hat die Zucht auch ein mechanisches Mittel zu verwenden. Eine geläuterte Ursprünglichkeit, die zur rechten Zeit unwillkürlich, ohne langes Überlegen recht handelt, soll das Individuum werden. Dazu bedarf es der Gewöhnung. Das Sittliche muß zur Gewohnheit werden, und die Gewohnheit ist eine zweite Natur des Menschen, vermittelte Unmittelbarkeit. In der Gewohnheit ist das Subjekt allerdings in der Weise von Naturbestimmtheit und darum unfrei; zugleich aber darin frei,

weil sie sein eigenes Wesen enthält, dem durch wiederholte bewußte Übung die Form der Unmittelbarkeit gegeben wurde. Nicht das bloß Mechanische, sondern die Form, die durch andauernd bewußte Tätigkeit mit Inhalt erfüllt wurde, kommt in der Gewohnheit für uns in Betracht. Und wenn in wissenschaftlichen Betrachtungen der Seele und des Geistes die Gewohnheit als etwas Verächtliches übergangen wird, so hat man nur im Auge, daß aller Inhalt, auch Partikuläres, Zufälliges ihre Form haben kann, daß sie nicht etwas reiner Geistigkeit allein Zugehöriges ist. Das ist indessen für die Bedeutung der Gewohnheit ohne Belang, daß sie auch Unwirkliches zu ihrem Inhalte haben kann und daß sie einen Mechanismus in das Geistige bringt. Der Mechanismus erhält eben durch den geistigen Gehalt vernünftige Notwendigkeit und ist darum Freiheit. »Die Gewohnheit ist für die Existenz aller Geistigkeit im individuellen Subjekte das Wesentliche, damit das Subjekt als konkrete Unmittelbarkeit, als seelische Idealität sei, damit der Inhalt, religiöser wie moralischer, ihm als diesem Selbst, ihm als dieser Seele angehöre, in ihm weder bloß an sich (als Anlage), noch als vorübergehende Empfindung, noch als abstrakte, von Tun und Wirklichkeit abgeschiedene Innerlichkeit, sondern in seinem Sein sei« (VII, 2; 230). Gewöhnung und Gewohnheit haben demnach für das Sittliche dieselbe Bedeutung, wie Lernen, Einprägen und Gedächtnis für den Intellekt.

Für die Bildung sittlicher Gewohnheiten wesentlich ist die Beschaffenheit der Umgebung, in der der Zögling aufwächst. Das Leben in einer Gemeinschaft läßt die Sitte unbefangen, unbewußt und unwillkürlich aufnehmen. Die Gewohnheiten wachsen mit dem Zöglinge auf, in ihn ein, ohne daß er dessen inne wird. Dies unbewußte Einleben in die Sitten ist für die Grundlegung der Sittlichkeit unumgänglich; und es ist nur darauf zu achten, daß die Umgebung selbst sittlich sei. In dieser Beziehung hängt die Erziehung des Individuums genau zusammen mit der Erziehung der Gesamtheit. Das Zusammenleben ist für die Willensbildung ein nicht zu unterschätzendes Mittel (Bund der Pythagoräer; Seminare); nur darf es seinen Zweck nicht in der einseitigen Ausbildung äußerlicher Förmlichkeiten suchen (XIII; 232 ff.).

In vielen Fällen wird die erzieherische Tätigkeit der Gewöhnung nicht ohne Gewaltmaßregeln ausgeübt werden können. Es war schon darauf hinzuweisen, daß man nur mit Güte auszukommen nicht glauben darf. Zuchtmittel, wenn auch nur ein äußerstes, ist die Strafe, die Strafe als Zwangsmittel gegen natürliche Wildheit und Roheit. Allerdings laufen Gewalt und Zwang der Freiheit des Geistes zuwider, sind, abstrakt aufgefaßt, unrechtlich. Der pädagogische Zwang aber gegen die natürliche Unmittelbarkeit ist notwendig, wird eben durch diese gefordert. »Der Zweck von Bestrafungen der Kinder durch die Eltern ist nicht die Gerechtigkeit als solche, .... sondern Abschreckung der noch in Natur befangenen Freiheit und Erhebung des Allgemeinen in ihr Bewußtsein und ihren Willen.« Willkür in der Handhabung der Strafen ist unerlaubtes Verfahren. Maßgebend ist lediglich der Zweck vernünftiger Erziehung. Das subjektive Interesse des Strafenden soll der Strafe fehlen: sie ist wesentlich nicht Rache, sondern geht auf Besserung (I; 371 u. VIII; 128 ff.).

Körperliche Züchtigung ist schlechterdings aus der Erziehung zu verbannen: sie entehrt, entwürdigt, entmenschlicht. Allerdings ist »eine Tracht Schläge am leichtesten verschmerzt und doch das Härteste für Menschen von Ehre, die nicht für sinnlich Berührbare gehalten werden wollen, sondern andere Seiten feinerer Empfindlichkeit haben«. Außerdem ist bei der Züchtigung der Abhaltungsgrund nur Furcht vor Strafe, nicht

die Innerlichkeit des Unrechts, die zur Empfindung zu bringen ja eigentliche Aufgabe der Zucht ist. Die Erziehung hat das Gefühl der Ehre sorgsam zu schonen; denn wo die Ehre, das vernünftige Selbstgefühl verschwindet, tritt Bewußtsein der Erniedrigung ein, des Sklavensinnes, der Vorstufe von sittlicher Verworfenheit. Ein Heiliges, Unantastbares ist darum der Mensch. Freien, frohen Menschensinn, schöne Menschlichkeit fordern wir für ihn. Unwürdige Sklaven- und Knechtsgesinnung sei ihm fremd. Darum fort mit der körperlichen Züchtigung aus dem Erziehungswerke (IX; 157—160).

---

## IV. ABSCHNITT

# Zusammenfassung und Beurteilung.

### 1. Zusammenfassung.

Die Einzelmomente der Hegelschen Erziehungslehre, wie sie hier der Erörterung unterworfen wurden, lassen sich unschwer einem Begriffe unterordnen: dem der Menschlichkeit, der *humanitas*. Menschen, ganze, wahre Menschen bilden: dies und nur dies soll und muß die Erziehung nach Hegels Ansicht leisten. Wohl erinnert dieses Bildungsideal an das klassische, wohl nimmt Hegel selbst auf die griechische Bildung als die Herausgestaltung des Menschen zum plastischen Kunstwerke Bezug: allein auf eine einfache Erneuerung des Griechentums zielt Hegels Ansicht nicht ab. Der uns zu Grunde liegende Begriff ist ja ein anderer als der des Griechentums. Der Geist unserer Zeit überhaupt ist ein anderer geworden und bedingt andere Erfüllung, andere Verwirklichung, größere Vertiefung in und Herausarbeitung aus sich. Und »es ist ein für allemal vergebens, wenn die substanzielle Form des Geistes sich umgestaltet hat, die Formen früherer Bildung erhalten zu wollen« (III; 5). Die Form als plastisches Kunstwerk, als organische Totalität nimmt Hegel allerdings aus der Antike. Als Ganzheit empfängt die Erziehung den Menschen, als Ganzheit hat sie ihn wieder zu entlassen. Aber wie die Totalität, die die griechische Erziehung entließ, gegen die ursprüngliche schon vertieft war, so soll es in weit höherem Grade die Totalität der modernen Menschen sein: Totalität, in der alle Einzelmomente zu äußerster Vertiefung und vollstem Bewußtsein gebracht sind, Totalität, die durch Vermittlung, durch Bewußtsein hindurch zu wirkungsvollster Ursprünglichkeit wird.

### 2. Hegel und die gleichzeitigen pädagogischen Strömungen.

Die pädagogischen Strömungen am Ausgange des 18. Jahrhunderts stehen in engstem Zusammenhange mit den allgemeinen Geistesrichtungen gleicher Zeit:

- mit der Philosophie der Aufklärung, die alles Sein einzig durch den Verstand erfaßte, nur gelten ließ, was der Verstand einsah,
- mit dem Klassizismus, der eine organische Auffassung der Weltdinge lehrt,
- mit der Philosophie der Romantik, die — in allerdings nicht selbstvergessenem, sondern rastlos schaffendem Mystizismus — das Universum durch ursprüngliche Phantasie, geniale Intuition zu begreifen bemüht ist.

Die Aufklärung, verquickt mit Rousseauschem Naturalismus, erzeugt den Philanthropinismus; der Klassizismus wirkt bestimmend auf den Neuhumanismus ein. An die Romantik allein schloß sich eine einheitliche pädagogische Richtung nicht an. Gleichwohl tragen die Ideen einiger Erziehungstheoretiker ihre Züge. Am markantesten sind sie in Jean Paul ausgeprägt.

In dem Streben nach Wahrheit, Vorurteilslosigkeit, nach Befreiung des menschlichen Intellekts vom Banne bevormundender Autorität und in der Forderung realistischer Bildung stimmt Hegel mit dem Philanthropinismus zusammen. Ob diesem freilich das Verdienst zukommt, Hegel beeinflußt zu haben, muß bezweifelt werden. Sicher ist, daß er die allgemeinen aufklärerischen Ideen in sich aufgenommen hatte (H.; 26), obwohl er schon als Gymnasiast vom Aufklärungsprinzipe sich lossagte (Ro.; 40). Ebenso steht fest, daß er Campes und Basedows Ideen gekannt hat. Aber wo er sie in seinen Werken erwähnt, da spottet er über die seichte Weisheit und Schwätzerei, da verurteilt er die Basedowschen und Campeschen Aufschneidereien und Deklamationen. Von anerkennenswerten Leistungen hören wir nichts, obwohl Hegel hier und da ein Wort des Beifalls über die Aufklärung im allgemeinen fällt. Wir meinen aus solchem Verhalten schließen zu müssen, daß Hegel mit den Vertretern der pädagogischen Aufklärung nichts gemein haben wollte. Es scheint, als ob die oberflächliche Verständigkeit der Philanthropinisten, ihr äußerlicher Utilitarismus vor Hegels Blick die Vorzüge überschattete. Hegel ist auf Gedankengängen, die den philanthropinistischen völlig heterogen sind, zur Forderung der realistischen Bildung und der Vorurteilslosigkeit gekommen. Der Philanthropinismus wollte eine praktisch-verständige Bildung schaffen. Hegel kam es darauf an, Menschen, ganze Menschen, die sich selbst und ihre Umgebung verstehen, erzogen, die Bildung auf alle allgemeinen Verhältnisse ausgedehnt und in sie geistig vertieft zu sehen. Durch Hegels Pädagogik weht ein idealistischer Zug und bringt sie trotz der Übereinstimmung in direkten Gegensatz zur philanthropinistischen. Die Übereinstimmung ist nur äußerlich, zufällig, nicht herbeigeführt durch verwandte Geistesart. Und wir meinen, daß Hegels pädagogische nicht bis zu ihrem Ursprunge verfolgt, nicht in ihrer ganzen Tiefe gewürdigt werden, wenn ihnen philanthropinistische Merkmale zuerkannt werden. Hegels realistische Bildung und philanthropinistischer Realunterricht sind voneinander grundverschieden. — Hegels Stellung zum Räsonnieren und zur Spielerei im Unterrichte wurde schon gekennzeichnet.

Wollten wir die Vertreter des Neuhumanismus, etwa Gesner und Herder, zu uns reden lassen, so würden wir erkennen, daß, was sie aussprechen, fast wörtlich Hegels Gedanken sind. Hier wie dort ist es dem Unterrichte um harmonische Ausbildung aller Geisteskräfte zu tun; hier wie dort stehen Realkenntnisse und Sprachstudien in gleichem Verhältnisse; hier wie dort ist Geschichte wesentlich Kultur-, Geistesgeschichte und steht die Geographie im Sinne Ritters in engster Beziehung zu Geschichte und Naturgeschichte. Es bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung, um auszusprechen, daß, wenn Hegel überhaupt in Zusammenhang mit einer pädagogischen Richtung gebracht werden soll, er unbedingt dem Neuhumanismus einzugliedern ist. Daß er mit Herder in Bezug auf Wertschätzung des Räsonnierens im Geschichtsunterrichte kontrastiert, fällt dabei nicht ins Gewicht. Hegel als Pädagog ist Anhänger des neuhumanistischen Prinzips, und es wird uns dies nicht wundern. Wie sollte er, der Vertreter organischer Weltauffassung in eminentem Sinne ist, der wie wenig andere immer und immer an die Totalität des Menschengeistes, an die Totalität auch des gesamten Weltalls erinnert, wie sollte er gerade in Erziehungsfragen seiner Grundanschauung untreu werden!

Wenn wir Hegels Erziehungsgedanken mit den von der Romantik beeinflußten pädagogischen Ideen vergleichen, finden wir auch hier gemeinsame Züge, ohne daß wir Hegel jedoch der ganzen Richtung einordnen, wenn auch sein philosophisches System als Ganzes der Philosophie der Romantik zugerechnet wird. Auch Hegel will das Vaterländische, Nationale berücksichtigt wissen. Aber als Bildungsstoff die mittelalterlichen Erzählungen zu benutzen, verwirft er: sie haben nur geschichtlichen Wert. Er mißachtet die Überschätzung der Phantasietätigkeit, sodaß Haym von ihm sagt: »Der Schönseligkeit und Sentimentalität, dem Sturm und Drang, dem titanischen Geniewesen, allen diesen überspannten subjektivistischen Erscheinungen liegt Hegel schon als Knabe und Jüngling gegenüber. Sie waren es, gegen die er bis in spätestes Alter die entschiedenste Antipathie kehrte«. Das soll nun nicht heißen: Hegel wäre ein nüchterner, trockener Weisheitskrämer gewesen. Das war er nicht; im Gegenteil: er tritt dafür ein, daß die Erkenntnisobjekte lebendig durchdrungen werden von der Gesamtheit der geistigen Faktoren; er räumt dem Gefühle und der Phantasie dieselbe Stellung ein, wie dem Verstande — eine höhere aber nicht.

Der Vergleich ergibt: Hegels Erziehungsansichten tragen wesentliche Züge aller drei pädagogischen Hauptrichtungen seiner Zeit. Bei einem so universellen Geiste wie Hegel es ist, kann eine allseitige Auffassung auch der Erziehungsverhältnisse nicht Wunder nehmen. Soll er einer der Richtungen eingegliedert werden, so kann die Einordnung nur im Neuhumanismus stattfinden.

### 3. Schlussbemerkung über Hegels Pädagogik.

Wenn wir hier unsere Stellung zu den Hegelschen Ansichten dartun, so mag darauf hingewiesen sein, daß die meisten Bemerkungen beiläufig schon der Beurteilung unterzogen sind. Über den sie zusammenfassenden Begriff, Totalität, ***humanitas,*** weiteres zu sagen, ist überflüssig. Der spricht für sich selbst. Zwei Gedanken aber sollen hier noch eingehendere Prüfung finden. Der eine betrifft das Verhältnis der realen und sprachlichen Bildung, der andere die methodische Bemerkung über die rezeptive und reproduktive Tätigkeit der Schüler.

Wir sind mit Hegel der Meinung, daß allgemeine Bildung, die auch wir als Aufgabe des Unterrichts hinstellen, die Kenntnis auch der Gegenwart und Umwelt in sich schließt. Denn wenn die Schule den Zweck hat, den einzelnen zu befähigen, als tätiges Glied der Gesamtheit, dem öffentlichen Leben anzugehören, so muß sie vertraut machen mit den Verhältnissen der Umgebung, mit den Grundlagen der modernen Wissenschaft. Wo die grundlegenden Kenntnisse dafür fehlen, muß Verwirrung eintreten; denn es ist fast unmöglich, sich in der Fülle des Wissens allein zurechtzufinden.

Wenn aber das eine gefordert wird, darf man das andere nicht beiseite lassen. Das Bildungsganze muß im Auge behalten, das rechte Verhältnis zwischen den realen und den übrigen Disziplinen festgestellt werden. Der Blick auf das Ganze ist es denn auch, der Hegel für die drei Schularten ein verschiedenes Verhältnis der Bildungsgebiete fordern läßt. Was Hegel darüber mitteilt, dem werden wir wiederum ohne weiteres beistimmen können. Zwar ist zweifellos, daß die Dreiheit von Schularten und das Betreiben realistischer Studien auf die spätere Betätigung innerhalb bestimmter Lebenskreise abzielt, also Erzeugnis utilitaristischen Strebens ist, und die Vertreter dieser Teilung könnten Gefahr laufen, für Vorkämpfer utilitaristischer

Tendenzen gehalten zu werden. Aber es hieße abstrakt, ohne Berücksichtigung der tatsächlichen Verhältnisse urteilen, wenn man für alle die gleiche und für alle die realistische Schulbildung fordern wollte. Daß die Bildung auf die spätere Betätigung des Zöglings im allgemeinen zugeschnitten sein muß, wird jeder billig Denkende einräumen, sobald er der Fülle von Ansprüchen gedenkt, die das Leben stellt. Bildungsunterschiede — und damit weichen wir von Hegels engem Individualitätsbegriff ab — werden auch gefordert durch die Verschiedenheit geistiger Fähigkeiten. Wenn wir also mit Hegel für den Arbeiter eine andere Bildung als für den Beamten, für den Gelehrten, wenn wir für den weniger Begabten eine andere als für den geistig Regeren fordern, so verwahren wir uns gegen die Unterstellung, daß wir dem Utilitarismus das Wort reden. Wir meinen vielmehr, daß wir mit Hegel zu der Forderung gelangen, weil wir das Bildungs*ganze*, Zweck, Objekt und Subjekt der Bildung, in Rücksicht ziehen.

Wenn wir aber mit Hegel in Bezug auf das Verhältnis der realen zur Bildung überhaupt übereinstimmen, so haben wir zu bedenken, daß zu Hegels Zeit der Stand der Wissenschaften ein anderer war, als er heute ist, daß wir heute viel Neues in die Schulpläne aufnehmen müssen. Indessen hindert das nicht, daß das Verhältnis im ganzen das alte bleibt. Denn an dem Fortschritte haben alle Wissenschaften — wenn auch nicht in völlig gleichem Maße — teilgenommen. Zwar ist man neuerdings mehr und mehr bestrebt, die klassische Bildung zu Gunsten der technischen und naturwissenschaftlichen zu verdrängen: sie habe nur für die wenigsten Berufe *praktischen Wert*, die modernen Wissenschaften dagegen greifen überall ein. Das mag wohl sein. Aber damit steht unsere Zeit wieder auf dem Boden des rein utilitaristischen Prinzips: nur was Nutzen für das Leben bietet, was unmittelbar praktischen Wert hat, sei wissenswürdig. Man mag realistische Anstalten gründen, soviel man will. Sie erreichen für *ihre Sphäre* ihren Zweck. Ihnen aber alle gelehrten Berufe ausliefern, das erscheint nach unserer Meinung recht fragwürdig; zwar mit Rücksicht auf die *Befähigung* zum Studium gewiß nicht. Aber uns scheint, als ob dadurch der Idealismus, der an und für sich schon im Abnehmen begriffen ist, erst recht ertötet wird. Zwar ist zweifellos, daß auch die humanistischen Anstalten nicht durchweg klassisch Gebildete hinaussenden, daß in vielen Fällen trockene Sprachkenntnisse an der Stelle klassischen Geistes stehen. Aber das scheint uns nebensächlich; die *Mittel* harmonischer Geistesbildung stehen dem Gymnasium jedenfalls zur Verfügung. Und tritt nur das klassische Studium ins rechte Verhältnis zu den realen Stoffen, so darf mit Recht jeder bedauert werden, der solcher Bildung fern blieb. Uns scheint daher einzig das humanistische Gymnasium ein Gegengewicht bieten zu können gegen den Egoismus, gegen die rein praktische, materielle Richtung des Interesses unserer Zeit. Und wenn wir mit Hegel Volksschule und reale Bildung für die Masse des Volkes, höhere realistische Bildung für den höheren Gewerbe- und Handelsstand fordern, so sind wir in demselben Grade der Meinung, daß das Gymnasium, wenn es sich den modernen Errungenschaften nicht verschließt, allein die geeignete Bildungsstätte für die gelehrten Berufe, für die Träger und Verbreiter idealistischer Lebensauffassung ist.

In Bezug auf den zweiten Punkt, den wir noch erörtern wollten, hatten wir feststellen können, daß der Hegelsche Unterricht die rezeptive und reproduktive Tätigkeit der Schüler unter dem Gesichtspunkte der Selbsttätigkeit in Anspruch nimmt und das Prinzip geistige, Produktion ablehnt. Dabei scheint, als ob der letzte Teil der Bemerkung im Gegensatze zum zum ersten stände. Dem ist nicht so: ein Unterricht, der die Schüler wesentlich rezeptiv und reproduktiv sein läßt, kann sehr wohl die Selbsttätigkeit in Anspruch nehmen, ohne zu eignen,

sehr oft verschrobenen Ideen zu veranlassen. Indessen verkennen wir durchaus nicht die Wichtigkeit des produktiven Verfahrens, des Selbstfindens, das den Schüler auf Grund vorhandener Kenntnisse neue erschließen läßt. Selbstverständlich kann diese Form zu unterrichten nur bei entsprechender geistiger Reife zur Anwendung kommen. Außerdem ist dabei immer im Auge zu behalten, daß die gewonnenen Resultate nur als Vermutungen gelten können, die, wenn sie richtig sind, autoritative Bestätigung, sind sie falsch, Berichtigung erheischen. Wer sich nicht entschließen kann, die positive Darbietung folgen zu lassen, der soll auch jene Vermutungen im Unterrichte nicht verwenden. Denn die Erfahrung bestätigt zweifellos, daß die Methode des Selbstfindens, in der Schule allein angewendet, alle Nachteile und Schäden zeitigt, die Hegel uns aufzählt. Dadurch daß dem Schüler das Selbstgefundene immer bestätigt oder berichtigt wird, wird er daran gewöhnt, für das, was er sich selbst zurechtlegt, autoritative Bestätigung zu zu suchen. Hegel selbst ist im Grunde der Ansicht, obwohl er kategorisch alles Selbstfindenlassen ablehnt. Er bemerkt bei einer Gelegenheit, wo er über die aufklärerische Pädagogik spricht, daß er das eigne Finden im Unterrichte empfohlen haben würde, wenn die verständige Aufklärung es nicht getan hätte; so aber bliebe ihm übrig, vor diesem Unterrichtsmittel zu warnen, da es in den Händen der Aufklärer zu sittlichen und intellektuellen Nachteilen geführt hätte. Wir haben völlig dieselbe Meinung, wollen dem Schülergeiste die Vorteile des Selbstfindens zugute kommen lassen, dabei aber immer bedenken, daß den Ergebnissen des eignen Denkens die allgemeine Gültigkeit fehlt, daß die Wirklichkeit das Kriterium der Wahrheit ist. Wo in einer Unterrichtsanstalt die Ergebnisse produktiven Denkens für gültiges Wissen gehalten werden, da wollen wir den Unterricht auf rezeptive und reproduktive Tätigkeit der Schüler beschränkt wissen.

Man sieht: Die Hegelschen Ansichten über Erziehung und Unterricht haben in der Hauptsache heute noch Giltigkeit, lassen sich zum Teil direkt auf heutige Verhältnisse übertragen, teils bedürfen sie nur geringer Abänderungen, die die veränderten Zeitumstände mit sich bringen, um in die Gegenwart übersetzt werden zu können. Daß sie nicht veraltet sind, mag zum Teil daran liegen, daß sie auf Wesentliches gegründet sind und Wesentliches betreffen.

Bei jeder Beurteilung der Hegelschen Erziehungsgedanken ist zu bedenken, daß Hegel die Pädagogik nicht systematisch behandelt hat. Die pädagogischen Bemerkungen sind gelegentlich, sind in Gedankengänge ganz anderer Art eingestreut. Einigermaßen zusammenhängend äußert er sich über Erziehung nur in seinen Rektoratsreden (XVI). Hegel zielte also nicht auf eine erschöpfende Darstellung der Pädagogik ab. Er sprach gerade nur das aus, was ihm in dem jeweiligen Zusammenhange mitzuteilen wert und notwendig schien. Demnach würde es falsch sein, wenn wir die dargestellten Anschauungen als vollständige Theorie beurteilen wollten. Als Anregungen wollen wir sie auffassen. Und die beste Gewähr für weitgehende Anregung durch sie ist die großzügige Behandlung einzelner Erziehungsfragen, verbunden mit dem liebevollen Eingehen auch in scheinbar Kleinliches.

Von Pädagogik also als der Wissenschaft der Erziehung ist im Hegelschen Systeme keine Rede. Dies tatsächliche Nichtvorhandensein mag wohl für Strümpell der Grund zu seinem etwas überstürzten Urteile gewesen sein: Hegels Meinung von der Pädagogik trage den Charakter der Geringschätzung, — einem Urteile, das in Anbetracht der zahlreichen gelegentlichen Bemerkungen Hegels über Pädagogik und Erziehung einfach falsch ist. Daß

keine systematischen Erörterungen vorliegen, ist dabei nicht von Belang. Und wenn wir auf die Angabe Rosenkranz's (Th. I; XXXVIII f.), Hegel habe sich mit der Absicht getragen, die Pädagogik als System darzustellen, auch kein Gewicht legen wollen: was uns an Erziehungsgedanken entgegengetreten ist, läßt in uns die Meinung, Hegel denke von der Erziehung und ihrer Lehre gering, nicht aufkommen. Im Gegenteil: Uns will scheinen, als ob Hegels ganze Geistesrichtung durchaus auf Läuterung und Vervollkommnung des Menschen und des Menschengeschlechts ginge. Damit ist für uns die Frage nach der Wertschätzung aller auf Erziehung gerichteten Maßnahmen, nach Bewertung der Erziehung und ihrer Theorie in dem Strümpells Urteile entgegengesetzten Sinne erledigt. Für uns besteht nur die Frage: An welcher Stelle des Hegelschen Systems etwa ließe sich eine Pädagogik, die auf den dargelegten Grundzügen aufgebaut ist, denken. Erziehung, so sahen wir, ist Einwirkung äußerer Erziehungsfaktoren zum Zwecke der Entfaltung des Individuums. Maßgebend dafür ist der natürliche Fortgang der individuellen Entwicklung, wie er durch das Wesen des Geistes gegeben ist. Und die Pädagogik als Lehre von der Erziehung gründet sich bei Hegel in der Tat auf die Entwicklung des individuellen Geistes. Wir können die Erziehung in seinem Sinne geradezu als Unterstützung, Beschleunigung der natürlichen Entfaltung und Pädagogik darnach als praktische Anwendung der Lehre vom subjektiven Geiste auffassen. Diese zeigt: wie der individuelle Geist sich seiner allgemeinen Anlage entwickeln müßte. Die Pädagogik lehrt: durch welche Maßnahmen er an das Ziel seiner Entwicklung gebracht werden kann. Wie die Erziehung also eine Ergänzung der natürlichen geistigen Entwicklung, so ist die Pädagogik die durch die Ungunst der Verhältnisse geforderte praktische Lehre vom subjektiven Geiste. Die Erziehung greift in den Gang der Entwicklung ein. Die Pädadogik gibt Anweisung, wie der Eingriff zu geschehen hat. Sie ist auch Lehre von der Entwicklung des subjektiven Geistes, trägt aber wesentlich den Charakter des Sollens, während die eigentliche Lehre vom subjektiven Geiste Seins-Wissenschaft ist.

Geringschätzung also oder auch nur Gleichgültigkeit gegen die Pädagogik darf man Hegel nicht vorwerfen, wenngleich er sie systematisch nicht darstellt. Soweit wir aus den dargelegten pädagogischen Bemerkungen urteilen dürfen, ist sie eine normative Wissenschaft und hat als solche im Hegelschen Systeme keine Stelle. Sie ist der praktische Teil der Lehre vom subjektiven Geiste und darum als deren ergänzender Anhang aufzufassen. Ob Hegel die Pädagogik deshalb, weil sie als spekulative Wissenschaft nicht gelten kann, nicht systematisch dargestellt hat: diese Frage kann hier nur aufgeworfen, nicht aber entschieden werden.

Wie aber hier die Pädagogik als Ergänzungswissenschaft zum Hegelschen System aufgefaßt wird, so erweist sich die Erziehung als Ergänzungsprinzip zum Absoluten. Wir sahen ja: Hegels Lehre enthält eine Zwiespältigkeit. Sie vermag das All nach allen seinen Seiten nicht völlig in den Vernunftbegriff zu zwingen. Um auch das Individuum zu seinem Rechte kommen zu lassen, bedarf sie eines Hilfsprinzipes der Erziehung. Die Erziehung erweist sich als notwendige Folge und Ergänzung des der vielgestaltigen Wirklichkeit nicht genügenden »absoluten« Prinzips, der Idee. Indessen ist sie ein aus dem natürlichen Verlaufe der Vernunft herauserkanntes und rückwärts auf den Verlauf der Bildung des individuellen Geistes angewendetes, wesentlich also ein nur abgeleitetes Prinzip.

# Literatur.


1. *Strümpell:* Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart.
2. *K. Rosenkranz:* Hegels Leben. Berlin 1844. (Zitiert als Ro.)
3. *Thaulow:* Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht als Fermente zu einer wissenschaftlichen Pädagogik. In 3 Teilen.
   (Zitiert als Th. I; Th. II, 1; Th. II, 2; Th. III.)
4. *Kapp:* Hegel als Gymnasialrektor.
   cf. Münchner gelehrte Anzeigen. 1837 No. 184, pag. 441 ff.
   *Luqueer:* Hegel as educator. Diss. New-York 1896.
5. *Rein:* Artikel „Hegel" in der Enzyklopädie.
   *Schmid:* Enzyklopädie. Artikel „Hegel".
6. *Paulsen:* Geschichte des gelehrten Unterrichts.
   *Raumer:* Geschichte der Pädagogik.
7. Weitere Literatur:
   *K. Rosenkranz:* Apologie Hegels gegen Haym.
   Die Pädagogik als System.
   *R. Haym:* Hegel und seine Zeit. (Zitiert als H.)
   *K. Fischer:* Geschichte der neuern Philosophie. Hegel. 1898. (Zitiert als Fi.)
   Allgemeine deutsche Biographie. Abschnitt „Hegel".
   *Exner:* Die Psychologie der Hegelschen Schule.
   *E. v. Hartmann:* Ueber die dialektische Methode (1868).
   Hegels Panlogismus (1870).
   *K. Köstlin:* Hegel als Nationalphilosoph. 1870.
   *Niethammer:* Der Streit des Philanthropismus und Neuhumanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichtes unserer Zeit.
   *Schiller:* Geschichte der Pädagogik. Abschnitte: Niethammer, Neuhumanismus.
   *Schmid:* Enzyklopädie der Erziehung und des Unterrichts; Artikel: Niethammer, Bayern.
   *Schmitt:* Das Geheimnis der Hegelschen Dialektik. Halle 1888.
   *Thaulow:* Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft.
   *Vogel:* Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft. Abschnitt: Hegel.
   *Ziegler:* Geschichte der Pädagogik. Abschnitt: Realismus und Neuhumanismus.
   Hegels sämtliche Werke in 19 Bänden:

| | | | |
|---|---|---|---|
| I. | Philosophische Abhandlungen. | VIII. | Grundlinien der Philosophie des Rechts. |
| II. | Phänomenologie des Geistes. | IX. | Philosophie der Geschichte. |
| III—V. | Wissenschaft der Logik. | X, 1—3. | Vorlesungen über Aesthetik. |
| VI—VII. | Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften. | XI—XII. | „ „ Philosophie der Religion. |
| VI. | Logik. | XIII—XV. | „ „ Geschichte d. Philosophie. |
| VII, 1. | Philosophie der Natur. | XVI—XVII. | Vermischte Schriften. |
| VII, 2. | Philosophie des Geistes. | XVIII. | Philosophische Propädeutik. |
| | | XIX. | Briefe von und an Hegel. |

(Zitiert als I, II etc.)

# Paul Gustav Entner

wurde am 25. Mai 1876 in Pegau geboren. Er besuchte die Bürgerschule und Sprachenselekta für Französisch und Latein und wurde auf dem Seminare zu Borna für den Lehrerberuf vorgebildet. In den praktischen Schuldienst wurde er als Hilfslehrer in Mittweida in Sachsen eingeführt und auf Grund der von ihm abgelegten Wahlfähigkeitsprüfung Ostern 1899 an der Landesuniversität als Studierender der Pädagogik immatrikuliert. Im Juli 1902 erwarb er vor der Königlichen Kommission für die pädagogische Prüfung die Lehrberechtigung für Pädagogik, Mathematik, Physik und Chemie, nachdem ihm Ostern vorher vom Rate zu Dresden eine Lehrerstelle für Mathematik und Physik an der Realschule Johannstadt übertragen worden war.

